

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado

## PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

### PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem  
Cidade Universitária - Cáceres-MT  
Tel. (65) 3224-1307  
profletrascaceres@unemat.br

UNIDADE CÁCERES

**ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**SILVANI DE PAULA TAVARES**

**LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO: PROTAGONISMO DO  
SUJEITO-LEITOR EM CONTOS DIVERSOS**

**Cáceres – MT  
2021**

**SILVANI DE PAULA TAVARES**

**LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO: PROTAGONISMO DO  
SUJEITO-LEITOR EM CONTOS DIVERSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT,  
Câmpus de Cáceres, para a obtenção do título de Mestra  
em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olga Maria  
Castrillon-Mendes.

**Cáceres – MT  
2021**

### CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

T2311 TAVARES, Silvani de Paula.  
Leitura, Interpretação e Produção: Protagonismo do Sujeito-Leitor em Contos Diversos. / Silvani de Paula Tavares - Cáceres, 2021.  
244 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientador: Olga Maria Castrillon Mendes

1. Formação do Leitor.. 2. Eduardo Mahon.. 3. Teoria da Recepção.. 4. Leitura Subjetiva.. 5. Contos. I. Silvani de Paula Tavares. II. Leitura, Interpretação e Produção: Protagonismo do Sujeito-Leitor em Contos Diversos.

CDU 81'4

SILVANI DE PAULA TAVARES

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO: PROTAGONISMO DO SUJEITO-  
LEITOR EM CONTOS DIVERSOS

BANCA EXAMINADORA  
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)  
ORIENTADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosiane Maria Soares da Silva (UFPE)  
AVALIADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia da Rocha Maquêa (UNEMAT)  
AVALIADORA

APROVADA EM 28/07/2021

Aos meus filhos, Ruan Carlos Tavares Rodrigues, Victor Hugo Tavares Rodrigues e Giovanna Tavares Assis. Que impulsionam minhas lutas diárias e enchem meu mundo de afeto e sentidos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que ele me permite viver, por guiar meus passos em todos os momentos de minha vida.

Agradeço a meus amados filhos, Ruan Carlos Tavares Rodrigues, Victor Hugo Tavares Rodrigues e Giovanna Tavares Assis por serem razões para o meu existir.

Aos meus pais, Deשמendes Candido Tavares (*In Memoriam*) e Irani Francisca Tavares, porque ensinaram a mim e a meus irmãos o valor e a importância da educação, muito obrigada pelo incentivo e apoio!

Aos meus irmãos, por me cercarem de afeto e apoio enquanto eu buscava evoluir profissionalmente.

Ao meu parceiro há nove anos, Antônio Marcos Assis, por estar ao meu lado nessa trajetória.

Aos meus compadres Orípedes e Joana D'árk por cuidarem de meus filhos diversas vezes, cercando os de afeto e proteção para que eu pudesse sair para estudar.

À minha cunhada Elizângela por cuidar de minha filha Giovanna durante as aulas presenciais de qualificação.

À coordenação do PROFLETRAS/UNEMAT – Câmpus de Cáceres, em especial a Professora Dra. Maristela Cury Sarian, por seu incentivo e sensibilidade.

Aos professores do PROFLETRAS/UNEMAT – Câmpus de Cáceres, Maristela Cury Sarian, Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, José Leonildo Lima, Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida, Vera Lúcia da Rocha Maquêa, Vera Regina Martins e Silva, Nilce Maria da Silva, Valdir Silva e Marisa Vieira, pelos ensinamentos e orientações nesse percurso da minha vida.

Aos avaliadores, Professora Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia da Rocha Maquêa e Professora Dr.<sup>a</sup> Rosiane Xypas, pelas valorosas contribuições.

À minha querida orientadora, Professora Dr.<sup>a</sup> Olga Maria Castrillon-Mendes, que muitas vezes foi mais que uma orientadora, uma motivadora dotada de sensibilidade e experiência.

A todos os colegas da sexta turma do Profletras, com os quais compartilhei de momentos ímpares e inesquecíveis.

Às minhas amigas e amigos da Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros que sempre me incentivaram antes e durante a trajetória do mestrado.

À gestão e aos alunos do 9º ano da Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros, pela colaboração.

Muito obrigada!

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral: propor atividades de leitura aos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros, ampliar as suas competências leitoras e lhes possibilitar a produção dos próprios textos e a revelação das suas subjetividades imbricadas no processo de constituição dos sentidos. Para tanto, utilizamos o gênero contos fantásticos a fim de desencadear reflexões acerca da condição humana, da miséria, do preconceito, da solidão, da loucura, da maldade e da morte por meio da ironia, da fantasia e do estranhamento diante dos eventos narrados. Esperamos, dessa maneira, atrair o interesse, o prazer e a apropriação da leitura de textos em geral. Como apoio teórico utilizamos: a) a formação do sujeito leitor a partir de Iser (1979) e Jauss (1979); b) a leitura subjetiva com base nos pressupostos de Jouve (2002, 2012); Rouxel (2013) e Xypas (2018); c) a leitura literária através dos postulados de Colomer (2008); d) a literatura fantástica conforme os preceitos de Todorov, Cortázar, Roas, entre outros. A metodologia utilizada foi baseada na pesquisa-ação postulada por Thiollent (2008) e as atividades de leitura e escrita dividiram-se em: 1) leitura de 06 contos extraídos da obra *Contos estranhos* de Eduardo Mahon; 2) leitura de 03 contos da obra *Azul de fevereiro* desse mesmo autor; 3) leitura de outros 3 contos, tais como: *A menina dos fósforos* de Hans Christian Andersen, *Olhos d'água* de Conceição Evaristo e *O gato preto* de Edgar Allan Poe; 4) elaboração de diários de leitura; 5) produção de contos; 6) análise das produções dos discentes sob o viés da leitura subjetiva. Esta pesquisa tem como base a abordagem da teoria da recepção e da leitura subjetiva com leitores e produtores de contos em processo inicial de conscientização de sua experiência estética e reconhecimento do outro e de si enquanto ser social.

**Palavras-chave:** Formação do leitor. Eduardo Mahon. Teoria da Recepção. Leitura Subjetiva. Contos.

## ABSTRACT

This dissertation has the general objective: to propose reading activities to 9th grade students at the Acadêmico Lauro Augusto de Barros State School, expand their reading skills and enable them to produce their own texts and reveal their subjectivities embedded in the process of constitution of the senses. For this, we use the fantastic tale's genre to trigger reflections on the human condition, misery, prejudice, loneliness, madness, evil and death through irony, fantasy, and estrangement in the face of the narrated events. We hope, in this way, to attract the interest, pleasure and appropriation of texts reading in general. As theoretical support we use a) the formation of the subject reader from Iser (1979) and Jauss (1979); b) the subjective reading based on the assumptions of Jouve (2002, 2012); Rouxel (2013) and Xypas (2018); c) literary reading through the postulates of Colomer (2008); d) fantastic literature according to the precepts of Todorov, Cortázar and Roas, among others. The methodology used was based on the action-research postulated by Thiollent (2008) and the reading and writing activities were divided into: 1) reading of 06 short stories taken from the work *Strange Tales* by Eduardo Mahon; 2) reading of 03 short stories from the work *Azul de February* by the same author; 3) reading of 3 other stories, such as: Hans Christian Andersen's *Girl with matches*, Conceição Evaristo's *Olhos d'água* and Edgar Allan Poe's *Black cat*; 4) preparation of reading diaries; 5) production of stories; 6) analysis of students' productions under the bias of subjective reading. This research is based on the approach of reception theory and subjective reading with readers and story producers in an initial process of awareness of their aesthetic experience and recognition of the other and of themselves as a social being.

**Keywords:** Reader's training. Eduardo Mahon. Reception Theory. Subjective Reading. Tales.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma .....	129-130
Quadro 2 - Marcadores Subjetivos sobre o texto .....	145-146
Quadro 3 - Marcadores Subjetivos sobre o texto.....	148
Quadro 4 - Marcadores Subjetivos sobre o texto.....	149
Quadro 5 - Marcadores Subjetivos sobre o texto.....	151
Quadro 6 - Marcadores Subjetivos sobre o texto.....	153
Quadro 7 - Marcadores Subjetivos sobre o texto.....	154
Quadro 8 - Marcadores Subjetivos sobre o texto .....	155-156
Quadro 9 - Marcadores Subjetivos sobre o texto .....	156-157
Quadro 10 - Marcadores Subjetivos sobre o texto.....	158
Quadro 11 - Marcadores Subjetivos sobre o texto.....	159
Quadro 12 - Marcadores Subjetivos sobre o texto.....	159
Quadro 13 - Marcadores Subjetivos sobre o texto.....	160
Quadro 14 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos.....	161
Quadro 15 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos .....	162-163
Quadro 16 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos.....	163-164
Quadro 17 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos.....	165
Quadro 18 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos.....	166
Quadro 19 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos.....	167
Quadro 20 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos.....	168
Quadro 21 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos.....	169
Quadro 22 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos.....	170

Quadro 23 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos.....	171
Quadro 24 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos.....	172
Quadro 25 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos .....	172-173
Quadro 26 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: .....	173
Quadro 27 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: .....	175
Quadro 28 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: .....	176
Quadro 29 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: .....	177
Quadro 30 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: .....	178
Quadro 31 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: .....	178-179
Quadro 32 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: .....	179-180
Quadro 33 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: .....	180-181
Quadro 34 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: .....	181
Quadro 35 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: .....	182
Quadro 36 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: .....	182
Quadro 37 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: .....	183
Quadro 38 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: ...	183-184
Quadro 39 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: .....	185
Quadro 40 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: .....	186
Quadro 41 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: .....	187
Quadro 42 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: .....	188
Quadro 43 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: .....	189
Quadro 44 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: .....	190
Quadro 45 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: .....	191

Quadro 46 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: .....	192
Quadro 47 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: .....	192
Quadro 48 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: .....	193
Quadro 49 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: .....	194
Quadro 50 - Representação de si .....	194-195
Quadro 51 - Representação de si .....	196
Quadro 52 - Representação de si .....	196-197
Quadro 53 - Representação de si .....	197
Quadro 54 - Representação de si .....	198
Quadro 55 - Representação de si .....	199
Quadro 56 - Representação de si .....	199-200
Quadro 57 - Representação de si .....	200-201
Quadro 58 - Representação de si .....	201
Quadro 59 - Representação de si .....	202
Quadro 60 - Representação de si .....	202
Quadro 61 - Representação de si .....	203
Quadro 62 - Ecos de Alteridade.....	204
Quadro 63 - Ecos de Alteridade.....	205
Quadro 64 - Ecos de Alteridade.....	206
Quadro 65 - Ecos de Alteridade.....	207
Quadro 66 - Ecos de Alteridade.....	208
Quadro 67 - Ecos de Alteridade.....	208
Quadro 68 - Ecos de Alteridade.....	209
Quadro 69 - Ecos de Alteridade.....	210
Quadro 70 - Ecos de Alteridade.....	210
Quadro 71 - Ecos de Alteridade.....	211
Quadro 72 - Ecos de Alteridade.....	211
Quadro 73 - Ecos de Alteridade.....	211

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALAB – Acadêmico Lauro Augusto de Barros

CPT – Comissão da Pastoral da Terra

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

PPP – Projeto Político Pedagógico

PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar

EM – Ensino Médio

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

EE – Escola Estadual

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF69LP53 - Ensino Fundamental de 6º a 9º ano de Língua Portuguesa, Habilidade nº 53.

EF69LP44 - Ensino Fundamental de 6º a 9º ano de Língua Portuguesa, Habilidade nº 44.

EF89LP32 – Ensino Fundamental de 8º a 9º ano de Língua Portuguesa, Habilidade nº 32.

EF69LP46 - Ensino Fundamental de 6º a 9º ano de Língua Portuguesa, Habilidade nº 46.

EF67LP20 - Ensino Fundamental de 6º a 7º ano de Língua Portuguesa, Habilidade nº 20.

EF69LP07 - Ensino Fundamental de 6º a 7º ano de Língua Portuguesa, Habilidade nº 07.

EF89LP33 - Ensino Fundamental de 8º a 9º ano de Língua Portuguesa, Habilidade nº 33.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 MACROSSISTEMA E AS RELAÇÕES HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR</b> .....	18
2.1 A Instituição de Ensino Acadêmico Lauro Augusto de Barros (ALAB), sua história, funcionamento e inserção no município de Santo Afonso-MT.....	18
2.2 A escola, estrutura, funcionamento: desafios do ensino da leitura .....	31
2.3 Pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos: estímulos do moderador .....	32
2.4 Recursos humanos da escola: adversidades do coletivo .....	34
2.5 O papel do professor e mediador da leitura .....	35
<b>3 LEITURA E ESCOLA: SUBJETIVIDADE E PRODUÇÃO</b> .....	37
3.1 Concepções de leitura para a Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros .....	37
3.2 Da estética da recepção à leitura subjetiva: concepção e aplicação .....	51
3.3 Dos vazios e indeterminações às hipóteses, uma construção do texto pelo leitor ....	73
3.4 Das emoções manifestas no texto às emoções sentidas pelo leitor.....	88
3.5 Leitura Subjetiva .....	97
<b>4 OBSTÁCULOS E ATITUDES NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA</b> .....	101
4.1 A opção pela turma do 9º ano: que turma é essa?.....	101
4.2 O perfil do mediador: formação e atuação .....	101
4.3 O projeto: Por que contos fantásticos?.....	103
<b>5 LEITURA DE CONTOS FANTÁSTICOS NA ESCOLA: DESAFIOS POSSÍVEIS</b> .....	120
5.1 A pesquisa-ação: campo e participantes do estudo.....	120
5.2 Instrumentos da geração de dados .....	123
5.3 A organização das atividades interventivas e remotas .....	130

5.4 Ações empreendidas e análise dos dados: é possível o trabalho com contos fantásticos na escola? .....	134
5.5 Procedimentos de análise das reações dos leitores aos contos fantásticos.....	144
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	213
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	216
<b>ANEXOS</b> .....	221

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado das pesquisas que realizamos no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – de Cáceres – MT, cuja área de concentração é a de Linguagens e Letramentos.

A linha de pesquisa centra-se nos Estudos literários, das quais elaboramos e aplicamos a pesquisa-ação de modo a trazer as reflexões sobre a teoria da recepção, a leitura subjetiva na escola e a literatura fantástica e a definir as ações a serem desenvolvidas para atingir os objetivos que pretendemos.

Nessa linha, propomos a leitura e a produção com contos, aqui vistos como gênero de melhor absorção por jovens da faixa etária a ser trabalhada. O texto curto parece se adequar à rapidez do contemporâneo. Desta forma, escolhemos seis narrativas da obra *Contos estranhos* de Eduardo Mahon<sup>1</sup>, tais como: *A menina que roubava cores*, *Um amigo para Amália Flores*, *Contando estrelas*, *Um olho de Irene*, *Instinto maternal* e a livraria e três da obra *Azul de fevereiro*, desse mesmo autor, sendo essas: *Coisas de mulher*, *O nono andar* e *O ponto*.

Esses contos têm a característica de serem narrativas breves, estranhas, intrigantes, atrativas e abertas a variadas interpretações e revelam uma maneira ousada e criativa de ver o mundo e pensar sobre ele, o que conduz os jovens leitores a situações inusitadas.

Para ampliar as possibilidades de percepção do fantástico nos textos e das relações intertextuais, utilizamos outros três contos, tais como *A menina dos fósforos* de Hans Christian Andersen<sup>2</sup>, *O gato preto* de Edgar Allan Poe<sup>3</sup> e *Olhos d'água* de Conceição Evaristo<sup>4</sup>, além de duas charges sobre bullying na escola e uma cópia da obra de arte *Le Principe d'Incertitude* (1944), do artista René Magritte.

A nossa perspectiva era de que a leitura desses textos propiciasse oportunidades aos leitores de refletir sobre si e sobre as relações que estabelecem com outras pessoas na comunidade a que pertencem e que possibilitasse ampliar as competências leitoras dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Acadêmico Lauro Augusto de Barros (ALAB), de Santo Afonso-MT.

---

<sup>1</sup> Biografia do escritor em anexo. (p. 235).

<sup>2</sup> Biografia do autor em anexo. (p. 235-236).

<sup>3</sup> Biografia do autor em anexo. (p. 236).

<sup>4</sup> Biografia da autora em anexo. (p. 236).

A ótica que adotamos para essas reflexões revela nossa preocupação com a falta de interesse pela leitura apresentada por muitos alunos nos anos anteriores em atividades com o texto literário. A partir de nossa prática, percebemos que uma parte relevante dos estudantes não compreendia a literatura como meio de aprendizagem e prazer, pelo contrário, viam-na como instrumento didático para o ensino de gramática e para a transmissão de valores e princípios que não faziam sentido para eles.

Nesse aspecto, os contos fantásticos podem contribuir para desenvolver a curiosidade leitora, porque não seguem padrões convencionais, pelo contrário, apresentam sequências que sempre surpreendem o leitor.

Ao pensar sobre as bases teóricas e estratégias de ação que possibilitariam despertar maior interesse pelo texto em sala de aula é que propusemos ir além da revelação dos problemas e assumir posturas que levassem à transformação de atitudes, tanto nossa, enquanto mediadora, quanto dos demais envolvidos no processo.

Nessa direção, elaboramos um projeto de intervenção com foco na leitura dos textos selecionados, com base em critérios teóricos e metodológicos que dão margem a variadas conexões entre a leitura e a vida.

Escolhemos previamente contos curtos com ingredientes do fantástico que acreditamos possibilitar a produção de registros das impressões de leitura e a análise e inserção dos critérios de abertura para a interpretação.

Essa proposta foi apresentada para a qualificação em fevereiro de 2020. Situação em que a banca avaliadora fez valiosas sugestões e considerações para o fortalecimento das intervenções com base em leituras mais sistemáticas da bibliografia. O momento foi fundamental para a compreensão generalizada da pesquisa e fundamentação dos encaminhamentos.

A partir de então, nossas reflexões voltaram-se à observação de como os textos eram recebidos pelos alunos para quem havíamos ministrado aulas durante o ano anterior.

Traçamos, assim, os objetivos que buscamos alcançar, enquanto professora e mediadora da aprendizagem, em consonância com as contribuições de Rosiane Xypas (2018), Annie Rouxel (2013), Neide Luzia de Rezende (2013), Wolfgang Iser (1999), Vincent Jouve (2002/2012), Luiz Costa Lima (1979), Robson Coelho Tinoco (2010), Tereza Colomer (2003), entre outros que refletem a respeito da leitura literária na perspectiva educacional, sob a ótica da sensibilidade estética e humana, da teoria da

recepção e da leitura subjetiva, apresentando estratégias de leitura que auxiliam no desenvolvimento da habilidade leitora dos discentes.

Nesse prisma, selecionamos nove contos de duas obras do escritor contemporâneo Eduardo Mahon e utilizamos outras três narrativas diferentes que estabelecem relações com os textos desse autor e possibilitam pensar o contato com o texto para além do lugar comum da compreensão, ou seja, mobilizar sentidos que pudessem demonstrar a potência do texto literário na formação do leitor.

Esses contos possibilitaram aos leitores olhar para cada ação dos personagens enquanto representação de pontos de vista e se posicionar nas variadas possibilidades de sentido, expor sua maneira pessoal de receber as histórias contadas ou lidas e significar as posições e atitudes representadas, ou mesmo revoltar-se contra elas. Tudo isso reforçado pelo tempero básico do fantástico em que se extrapola as fronteiras do “real” e/ou trabalha seus limites dentro do inexplicável, estranho ou insólito.

A hipótese inicial era de que, por meio das reflexões sobre os eventos “irreais”, o leitor conseguiria elaborar estratégias de compreensão, cujos resultados poderiam contrariar suas expectativas, levando-o a refletir sobre si, o mundo, suas perspectivas, subjetividades e identidades, se colocar no lugar do outro, superar as decepções e voltar-se a si diferente, mais observador e atento às novidades do texto.

A expectativa era, desde o início, propor diferentes atividades e práticas de leitura voltadas à produção de sentidos do texto literário e dar visibilidade aos recursos didáticos possíveis de serem utilizados em diversos tipos de narrativas para que pudessem ser modificados de maneira que se adequassem ao perfil de cada educador e seus alunos.

Nessa direção, construímos esta proposta de leitura e produção de contos a partir da análise de alguns textos das obras *Contos estranhos* e *Azul de fevereiro*, de Eduardo Mahon, tendo como instrumento de coleta de dados um recurso que amplia a capacidade de refletir sobre as ideias do diarista, suas experiências de vida e de mundo, suas dúvidas e a consequência de suas posturas no decorrer da leitura. Em outras palavras, que promove um exercício de liberdade, sem se culpar ou se preocupar com o julgamento dos outros e sem se inocentar. Além disso, facilita o acompanhamento e interferência do mediador, pois a escrita reflexiva aprimora a habilidade de expressão e a forma de se integrar no mundo, proporcionando um elo entre o lido e as próprias experiências. Sobre essa concepção, lemos em Anna Maria Machado que:

[...] o diário é visto como instrumento, com função tanto no nível intrapessoal como no nível interpessoal. No primeiro caso, como instrumento que, permitindo o reconhecimento das noções pré-teóricas que influenciam a pesquisa, leva à autocrítica e ao autocontrole do próprio pesquisador. No segundo caso, permitindo a expressão da subjetividade do pesquisador de forma explícita, permite a discussão crítica, que se constitui em um imperativo ético da pesquisa. (MACHADO, 1999, p. 41).

Imaginamos que o diário possibilitaria novas interações na sala de aula, facilitando a elaboração de um discurso mais pessoal, porque estimularia uma troca mais efetiva e a modificação produtiva das relações sociais que se estabelecem na escola, pois permitiria ao educando “[...] a conscientização, a reflexão sobre seus próprios processos, tanto de leitura e de produção quanto de aprendizagem em geral, além de permitir que o professor detectasse o estado real de cada aluno em relação a esses processos, podendo ele, assim, interferir mais eficazmente para o seu desenvolvimento”. (MACHADO, 1999, p. XXIX).

A proposta teórico-metodológica e pedagógica aqui apresentada deu origem à pergunta que direcionou esta pesquisa: Uma leitura voltada para a recepção dos textos pelo aluno e para a visibilidade e análise de sua subjetividade a partir dos contos estranhos ou fantásticos contribui para o aprimoramento da competência leitora e formação do aluno enquanto leitor literário?

Para responder a essa indagação, a pesquisa buscou alcançar os objetivos gerais que seguem: a) garantir o acesso à leitura de contos por meio da promoção de atividades de leitura que propiciem ao aluno o desenvolvimento de habilidades na criação do próprio texto; b) ler e produzir contos. Para tanto, ela foi norteada por objetivos específicos, tais como: a) mobilização de estratégias que possibilitem aos alunos do 9º ano revelar as subjetividades imbricadas no processo de constituição dos sentidos do texto; b) análise das maneiras como os alunos receberam os contos fantásticos; c) possibilidades de desenvolvimento da própria autoria por meio da produção de contos; d) busca de outras formas de trabalhar com os textos literários; e) orientações quanto às estratégias de leitura e desenvolvimento de atividades potencialmente capazes de despertar no aluno a curiosidade e o prazer pela leitura literária.

Para explicitar o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa, o texto apresenta-se dividido em quatro etapas:

**Na primeira**, refletimos sobre a história de Santo Afonso, a instituição de ensino, a estrutura da escola, a história, os pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos e seu funcionamento. Seguimos com a descrição dos recursos humanos disponíveis na escola e

refletimos sobre o papel do professor mediador da leitura, justificamos a escolha da turma e o Projeto de Intervenção.

**Na segunda**, destacamos a premência do ensino da literatura por sua função cultural e seu potencial de transformação; apresentamos estudos acerca da concepção de leitura e literatura na escola. Na sequência, buscamos nos aprofundar nas reflexões sobre. Refletimos sobre a maneira como os educandos significam o não dito, as negações e as indeterminações e meditamos sobre a importância da criação das hipóteses a respeito da sequência da narrativa e sobre a necessidade de analisar as reações dos leitores às ações dos personagens, suas percepções acerca das estratégias utilizadas na construção do enredo e as emoções que sentiram durante a leitura. Demos sequência apresentando alguns preceitos de identificação com os personagens e com os textos, culminando nas reflexões a respeito dos pontos de vista de cada leitor e sobre a importância da sua cooperação na construção dos sentidos do texto literário.

**Na terceira**, explicitamos os motivos para a opção pelo 9º ano e discorremos sobre.

**Na quarta**, apresentamos a pesquisa-ação assumida, com a exposição da área de pesquisa e dos participantes; progredimos para a explanação, voltadas para a experiência de leitura literária e apresentamos relatos sobre as intervenções na leitura, a proposta didática e a metodologia de pesquisa. Demos visibilidade aos resultados alcançados a partir dos diários produzidos pelos discentes, dissertando sobre, conforme a metodologia de pesquisa proposta por Rosiane Xypas (2018), prosseguindo com as considerações finais acerca do estudo em sua totalidade.

## **2 MACROSSISTEMA E AS RELAÇÕES HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

### **2.1 A Instituição de Ensino Acadêmico Lauro Augusto de Barros (ALAB), sua história, funcionamento e inserção no município de Santo Afonso-MT**

Nesta etapa, explicitamos as características da Comunidade de Santo Afonso e da Instituição de Ensino Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros com o intuito de compreender as bases que constituem o imaginário de seus moradores e alunos, pois julgamos que essas histórias impactam a vida deles e podem influenciar em seus gostos por um ou outro tipo de leitura.

A caracterização da escola e o contexto em que se insere pretende informar o leitor a respeito das condições em que desenvolvemos as aulas interventivas remotas.

Iniciamos pela explanação do Município de Santo Afonso, localidade em que a escola está situada. Em seguida, apresentamos as particularidades da unidade escolar, os fundamentos para a escolha pela turma do 9º ano e o processo de construção do projeto de intervenção, que se concentra na promoção do desenvolvimento da leitura e da escrita criativa, para ampliação da aprendizagem dessa turma.

Em 1912 o município recebeu uma estação telegráfica instalada pela Companhia de Telégrafos<sup>5</sup> da Comissão Rondon que conectava Barra do Bugres a Parecis e que influenciou na denominação da cidade de Santo Afonso. Dado que está ligada a um de seus funcionários cujo nome era Afonso. Em 1927 a Coluna Prestes utilizou o local como trajeto para chegar à Bolívia.

Todavia, a gênese histórica de Santo Afonso está centrada nos antigos garimpos do Município de Diamantino-MT, que funcionavam como atrativo para a migração de pessoas de distintas regiões do país. Segundo o Geólogo Gercino Domingos da Silva<sup>6</sup>, na década de 30, do século XX, foram descobertas as minas de diamante das cabeceiras do rio Paraguai. Essas

---

<sup>5</sup> Companhia de Telégrafos: Em 1912, por ocasião da passagem do Marechal Mariano Cândido Rondon e sua Comissão, foi instalado um posto telegráfico, que até hoje preserva grande parte de suas características originais. Em 2007, o posto foi restaurado e passou a abrigar a sede da Biblioteca Municipal, além de um posto de correios. Atualmente, o prédio encontra-se desocupado, aguardando por reforma. Disponível em: <http://camarasantoafonsomt.com.br/história>. Acesso em: 12 nov. 2020.

<sup>6</sup> Geólogo Sênior da METAMAT, 2020. Disponível em: <http://www.boamidia.com.br/mineracao-o-patinho-feio-da-economia-de-mato-grosso/>

descobertas causaram o surgimento das cidades de Alto Paraguai, Nortelândia, Nova Marilândia, Arenópolis e Santo Afonso.

Em 1940 José Gratidiano Dorileo<sup>7</sup> mantinha na localidade um barracão de zinco, reservado para depósito de látex que servia como ponto de referência para orientação da região da Serra de Tapirapuã (Tangará da Serra - MT).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>8</sup> da Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros (ALAB), em 1958 foi fundada a Escola Estadual ALAB e somente em 1974 essa que foi a primeira escola da região ganhou um prédio próprio, local em que se encontra hoje e onde atuamos desde o ano de dois mil.

Foi nessa instituição de ensino que desenvolvemos as atividades voltadas aos alunos do 9º ano, buscando estabelecer relações entre suas histórias de vida e as dos desbravadores do município, para valorizar o conhecimento que eles têm de si, do mundo e das histórias contadas pelos santo-afonsenses e possibilitar outros sentidos para os contos lidos. Dessa forma, pensamos contribuir para desenvolver nos alunos a capacidade de construir seus próprios textos.

Entre as décadas de 1960 e 1970, ocorreu em Santo Afonso, em adição à afluência do diamante, a migração de pessoas de diversas localidades do país, sobretudo de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Santa Catarina e Paraná, entusiasmados com a possibilidade de adquirir terras a baixo custo, promovendo maior desenvolvimento no local.

O município, que teve sua economia sustentada no extrativismo vegetal (poaia<sup>9</sup> e seringueira<sup>10</sup>) e no extrativismo mineral, a partir de 1970, passou por um novo deslocamento em função do cultivo da terra e subsequente pecuária de gado leiteiro, especialmente na região do Povoado “Boa Esperança”<sup>11</sup>, efetuado por posseiros.

---

<sup>7</sup> José Gratidiano Dorileo foi um dos pioneiros da região de Denise – MT, na década de 1940. Dedicou-se à exploração de Ipecacuanha e Borracha, depois investiu em atividades garimpeiras. Após a constatação da queda de cotação comercial, tanto da ipecacuanha, como da borracha, abandonou o lugar, indo morar em Cuiabá. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Denise\\_\(Mato\\_Grosso\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Denise_(Mato_Grosso)) e <https://www.santoafonso.mt.gov.br/institucional/historia/7>. Denise fica a 66 Km de condução de Santo Afonso.

<sup>8</sup> Documento que regula todas as ações administrativas, pedagógicas e financeiras desenvolvidas na Escola ALAB.

<sup>9</sup> A Carapicheia ipecacuanha é uma espécie de planta medicinal brasileira conhecida como poaia. Essa planta que tem em suas raízes dois princípios ativos importantes para a indústria farmacêutica a cefalina e a emetina está em extinção. A partir da poaia é possível produzir expectorantes, antiamebicidas e anti-inflamatórios. O xarope Melagrião, muito conhecido no Brasil possui em sua composição princípios ativos da poaia. Disponível em <https://portalmatogrosso.com.br/de-abundante-a-quase-extinta-a-poaia-e-pesquisada-em-mato-grosso>.

<sup>10</sup> “O controle da exploração da poaia e também da borracha era feito, no final do século XIX, por Marcelino Prado, que residia na localidade de Santo Afonso, hoje município próximo que faz limite com Tangará da Serra, Marcelino Prado comercializava sua poaia com os comerciantes de Barra do Bugres. Disponível em: [biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-9089.pdf](http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-9089.pdf) (p. 196).

<sup>11</sup> Hoje, Boa Esperança é um distrito do Município de Santo Afonso.

Isso evitou o abandono em massa da população que enfrentou o êxodo populacional e a estagnação de sua economia devido ao fechamento do garimpo no final da década de 1990. (PPP da Escola Estadual ALAB, 2020, p. 03).

Santo Afonso foi declarado distrito de Arenápolis<sup>12</sup> em 30 de outubro de 1976, por meio da Lei nº 5.112. A partir de então, pela predileção religiosa de seu povo, a localidade que era conhecida como Afonso passou a ser chamada de Santo Afonso.

Esse deslocamento intensificado entre 1974 e 1977 gerou histórias permeadas por eventos fantásticos que nos convidam a projetar a imaginação e fantasia para significar as situações de terror e instabilidade vividas por aquelas famílias durante os quatro anos de conflitos intensos entre posseiros, jagunços e pistoleiros.

Tais narrativas nos possibilitaram estabelecer relações com o fantástico nos contos escolhidos que era a base de nossa proposta interventiva. Ao resgatar essa história pudemos entender melhor quem eram os alunos com quem refletiríamos sobre os textos selecionados.

Os principais acontecimentos envolvendo essas famílias na localidade foram registrados em folhetins compostos por diários que foram inclusos no livro intitulado *Os pequenos se unem – O boi contra o homem, o homem contra o boi*, elaborado pela Comissão da Regional da Pastoral da Terra (CPT) de Alto Paraguai-MT<sup>13</sup>.

Não consta nos registros e arquivos do Município exemplar desse livro que traz relatos extraídos da oralidade de seus moradores e diversas informações extraídas de notícias de jornais da época. A obra é repleta de imagens que nos mobilizam à criação de fantasias sobre as histórias que foram passadas de pai para filho sobre os posseiros em Santo Afonso. Por conseguinte, pensamos que fazem parte do imaginário da comunidade ainda que inconscientemente.

O que foi utilizado aqui faz parte do meu arquivo pessoal, enquanto pesquisadora, pois sou filha de posseiros e tenho pela obra um sentimento de quem revive a história de meus pais a cada releitura, já que vários nomes citados nela fazem parte de minhas recordações de infância e vida e, sobretudo, porque os diários que compõem o livro trazem os relatos de meu tio Geraldo

---

<sup>12</sup> Arenápolis fica a 26 km de Santo Afonso. Em 2016, sua população foi estimada em 9.576 habitantes pelo IBGE. O município possui uma área de 416,785 km<sup>2</sup>. Disponível em: <https://www.rotamapas.com.br/distancia-entre-arenapolis-e-santo-afonso>.

<sup>13</sup> Alto Paraguai – MT fica a 69 km de Santo Afonso – MT, sua população foi estimada em 10.814 habitantes em 2016. O município possui uma área de 2.052,519 km<sup>2</sup>. Wikipédia. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Alto+paraguai-mt>. Os direitos autorais do livro que utilizamos aqui são reservados à Comissão Pastoral da Terra de Alto Paraguai-MT (CPT/ALTO PARAGUAI-MT). Na página 2, das observações preliminares, é solicitado a todos que o lerem que “se dêem ao trabalho de enviar correções ou sugestões ao endereço” [...] Regional da Pastoral da Terra. Rua Joaquim Murtinho, 72. 78230 Alto Paraguai – MT.

Tavares Primo e, especialmente, as lembranças de meu saudoso pai, Deusmendes Candido Tavares, também conhecido por Mendes, um dos 37 posseiros presos durante esse tenso período da história de Santo Afonso.

Julgamos que o valor histórico da obra é fortalecido pelo fato de ela permitir ao leitor estabelecer relações entre os eventos envolvendo posseiros em Mato Grosso e diversas situações que afetam trabalhadores rurais e outros grupos marginalizados de Mato Grosso e do Brasil.

Conforme informações do INCRA<sup>14</sup> fornecidas em 1974 à CPT de Alto Paraguai-MT (1977), a Fazenda União<sup>15</sup> não tinha regularização fundiária, sendo constituída por terras devolutas. Entre 1974 e 1975, diversas famílias formaram um povoado chamado Boa Esperança<sup>16</sup> (antiga *Gleba*<sup>17</sup> União), situado a 18 Km da Cidade de Santo Afonso-MT, ocupando essa fazenda.

Diante disso, um grupo de japoneses, que se intitulavam seus proprietários, financiaram a expulsão dessas famílias da localidade, isso provocou conflitos armados e, conseqüentemente, mortes tanto de posseiros, quanto de pistoleiros contratados por Satoshi<sup>18</sup>. Dentre os mortos estão o Sr. Geraldo Santana dos Santos<sup>19</sup>, posseiro alvejado enquanto trabalhava na terra em 1976.

Ainda no início do ano de 1975, alguns posseiros foram espancados outros ameaçados de morte.

---

<sup>14</sup> Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

<sup>15</sup> A Fazenda União, Era formada por 4 lotes: Garça, Água Branca, Abolição e Bosque da Saudade. Possuía um total de 11.000 alqueires. Segundo informações do INCRA (Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária) em 1974. (CPT/ALTO PARAGUAI-MT, 1977)

<sup>16</sup> Hoje, Boa Esperança é um distrito do Município de Santo Afonso.

<sup>17</sup> Conforme definição de Gisele Souza do Prado, Especialista em Direito Imobiliário e do Trabalho “gleba é a terra crua, que ainda não foi submetida a nenhum parcelamento, que jamais foi loteada ou desmembrada. [...] sem qualquer regulamentação e adequação às leis brasileiras e regionais”. (PRADO, G. S. 2019). O dicionário online de português define o termo como “Terreno próprio para cultivar [...] que ainda não foi judicialmente dividida. [...] Conforme o Cadastro Rural uma gleba teria uma área igual ou inferior a: 100 hectares – se o município estiver localizado na Amazônia (ocidental) ou no Pantanal (Mato Grosso/Mato Grosso do Sul); 50 hectares [...] na região das secas, ou na Amazônia (oriental); 30 hectares [...] em qualquer outro município compreendido fora destas zonas. Disponíveis em: <https://blog.gsp.adv.br/gleba-e-lote-quais-sao-as-diferencas>; <https://www.dicio.com.br/gleba> e <https://agro20.com.br/gleba/#qual-significado-gleba>.

<sup>18</sup>Satoshi Kuroyanagi era o procurador dos supostos proprietários dos lotes de terra da antiga Fazenda União e funcionário do governo norte-americano que exercia o cargo de Coordenador do Corpo de Paz dos EEUU sediado em Cuiabá (US Peace Corps) desde abril de 1976. Foi demitido em outubro de 1976 após o bispo Henrique Froehlich enviar carta a John Crimis, embaixador dos EEUU no Brasil anexando farta documentação acerca das ações do Japonês perante dos posseiros. (CPT do Alto Paraguai, p. 07)

<sup>19</sup> Geraldo Santana dos Santos, filho de Natalina Alves dos Santos, nasceu em 26 de julho de 1950 foi um posseiro que faleceu no dia 07 de setembro de 1976 enquanto lutava pela terra em um conflito armado entre os posseiros e jagunços da antiga Fazenda União. O mesmo foi homenageado em 22 de fevereiro de 1988 quando deram seu nome a uma escola local. (PPP da E. E. Geraldo Santana dos Santos, 2020).

Em 1976, jagunços e pistoleiros foram pagos para agredir, espancar ou matar qualquer pessoa dentre as quase duzentas famílias que permaneciam naquelas terras. A ordem era causar o terror para que o grupo de ocupantes abandonasse as terras. Com base nos relatos feitos por Geraldo Tavares Primo, um dos posseiros de Santo Afonso, à Comissão da Regional da Pastoral da Terra de Auto Paraguai-MT, aos cinco dias do mês de setembro do ano de 1976, Sr. Arnaldo, administrador da Fazenda União, liderou um grupo de nove jagunços que atacou os posseiros e alvejou Geraldo Santana dos Santos:

5/9. [...] Geraldo Tavares Primo solicitando guias para encaminhamento hospitalar dos posseiros Geraldo Santana, Aramisio Souza Soares, Serafim Gonçalves dos Santos e Antonio Nunes da Paixão. Geraldo narrou rapidamente o acontecido, sete posseiros estavam construindo uma cerca na posse de Antonio Nunes da Paixão, como defesa contra o gado do Japonês. [...] Subitamente foram surpreendidos por nove jagunços bem armados. Arnaldo na época administrador da Fazenda União, presidia o bando de desordeiros. Ele foi logo perguntando: “Com ordem de quem estão fazendo esta cerca”? “Com minha ordem mesma” respondeu Antonio Nunes. Mal acabara de dar a resposta os jagunços descarregaram suas armas. Não houve defesa. Os agredidos não estavam armados. [...] Geraldo Santana levou uma bala pelas costas e ficara com ela nos pulmões; seu irmão, Serafim Gonçalves levou três tiros, um na coxa, outro no pé e o terceiro no braço; Antonio Nunes fora atirado pelas costas e a bala também ficara no corpo. O quarto ferido foi Aramisio, na altura do joelho. Os outros três tinham conseguido fugir; embrenhando-se na mata. Ele mesmo, Geraldo Tavares já tinha feito o primeiro atendimento inclusive injeções contra a hemorragia. Enquanto Geraldo acertava as fichas os quatro feridos já eram internados no hospital de Nortelândia. [...]. Uma vez examinados, o médico dava pouca esperança de vida a Geraldo Santana. (CRPT/ALTO PARAGUA-MT, 1977, p. 94-95).

A narração sobre o desfecho desse confronto entre os posseiros e os pistoleiros ocorrido no dia cinco de setembro segue da seguinte forma: “07/09. Soube-se à tarde que Geraldo começara a passar mal. Mas nem por isso era esperado o desenlace fatal. E no findar o dia da independência, Geraldo entregara sua vida pela libertação de seu povo”. (CRPT ALTO PARAGUAI-MT, 1977, p. 98).

Mais tarde, em homenagem a esse posseiro, a comunidade deu à Escola Estadual do Povoado de Boa Esperança, o nome de Geraldo Santana dos Santos. Depois da morte desse posseiro, muitos abandonaram o local aterrorizados com a violência praticada. Aqueles que insistiram em permanecer ali sofreram outros ataques, inclusive alguns deles foram torturados, como lemos nos relatos a seguir:

5/10 e 6/10. [...]. Nove posseiros tiveram seu corpo ferido de alto abaixo, apanhando de cassetete e prancha de facão. Segundo contam as testemunhas e as próprias vítimas, o grupo agressor era liderado por Marcos, o agrimensor de Luis Jorge<sup>20</sup>. Pegaram os

<sup>20</sup> Luis Jorge da Silva era Morador de Diamantino-MT. Na época ele era muito conhecido pelas grilagens de terras que vinha praticando. Quando interpelado pelos posseiros sobre suas reais intenções na localidade, ele respondeu

posseiros, um por um, encontrando alguns na estrada e outros em casa. Depois de espancá-los repetiam a todos a mesma ameaça: que estivessem fora da área dentro de 24 horas, caso contrário seriam mortos. [...] os jagunços tiraram das vítimas até o canivete de cortar fumo. O posseiro José Pego da Cruz ficou várias semanas com a marca de uma coronhada no lábio superior e com hematomas no corpo. (*Op. cit.* p. 25).

Os conflitos ocasionados pela ocupação das terras da Fazenda União envolveram as principais autoridades de Mato Grosso. Conforme lemos nos registros referentes a 08/05/1976, dia da inauguração da Escola Estadual ALAB e da estrada que liga Arenópolis a Santo Afonso, em que o município recebeu a visita do governador de Mato Grosso:

08/05. O governador de fato apareceu. E com ele diversas autoridades interessadas apenas pelo caso dos posseiros. O padre Isidoro<sup>21</sup> foi o dia todo “escoltado” pelo coronel Távora, que se apresentou como comandante da polícia, e por Zuzi Alves da Silva, delegado geral da polícia do Estado. Os posseiros começaram a se aglomerar em torno dos três. Távora pediu que o padre Isidoro os levasse a um lugar mais retirado onde pudessem conversar a sós. Enquanto o coronel Távora pescava do padre se ele e a Igreja eram os principais mandantes da entrada dos posseiros na área, Zuzi se calava. De repente estourou no meio do silêncio como quem encontrou um diamante: “já chegamos aonde queríamos. Então você aprova a morte de Lourival<sup>22</sup>? Padre Isidoro responde: “Disso a compreender um fato, vai muita diferença”. Vendo a primeira investida frustrada Zuzi atacou por outra: “O bispo de Diamantino também tirou posseiros de sua fazenda dos Dois Irmãos”! Mais uma vez o padre Isidoro respondeu prontamente: “É mentira! E hoje mesmo nós dois iremos a Diamantino para que seja apurada a verdade”. [...] (p. 43).

Esse episódio alertou os posseiros quanto aos interesses das autoridades do Estado na situação, dado que foram acionadas para que investigassem os responsáveis pela ocupação das terras da Fazenda União e tomassem as devidas providências.

Durante a visita do governador, Satoshi entregou uma carta ao Major Zuzi Alves em que solicitava o envio de forças policiais em seu apoio, na correspondência citada se lia:

“Cuiabá, 8 de maio de 1976. Ilmo. Sr. Major Zuzi. Comunicamos que nossos trabalhadores que estão derrubando a mata na Fazenda União, no lote da Abolição, divisa com o lote Bacuriti, estão recebendo ameaças dos invasores... Sendo assim, solicitamos encarecidamente que envie o apoio policial ao local, com maior urgência possível... Satoshi”. (*Op. cit.* p. 44).

---

que era dono de 1.200 alqueires, justamente na região ocupada por alguns posseiros, dentro da Fazenda União. Daí por diante o grupo de Luis Jorge começou a barrar o serviço dos posseiros e a ameaçá-los de morte, caso não saíssem imediatamente. (CRPT/ALTO PARAGUAI, 1977).

<sup>21</sup> Padre da Paróquia de Santo Afonso na época pertencente à prelazia de Diamantino. (*Op. cit.*).

<sup>22</sup> Pistoleiro pago pelo grupo de japoneses para expulsar os posseiros das terras. (*Op. cit.*).

Na nossa concepção, uma escola que se queira inclusiva não pode desvalorizar ou marginalizar as histórias de vida de seus alunos e, sabendo que havia nessa turma do 9º ano, descendentes dessas famílias de posseiros, pensamos ser interessante dar visibilidade a essas histórias e buscamos mediar a aprendizagem para a vida em sociedade pautadas no respeito a suas identidades.

Durante o período das disputas pelas terras da região, esse clima de insegurança tomou conta do imaginário de muitos moradores da localidade. Segundo os relatos do livro supracitado, alguns políticos e militares aliaram-se aos latifundiários contra aquelas famílias que ocupavam a Fazenda União. Posto que, em um de seus diários, referente aos eventos ocorridos no dia nove de maio do ano de 1976, registram-se as providências tomadas pelo Major Zuzi Alves após a solicitação feita por Satoshi:

9/5. [...]. À tarde apareceu a polícia na área e prendeu oito posseiros, mais o Irº. João Kauling. Este foi o que mais recebeu maus tratos dos policiais. Além de o mandarem abrir as pernas e tentarem com pontapés atingi-lo nas partes sexuais, não se cansaram de dar-lhe coices e botinadas. Foram todos amarrados uns aos outros com cordas. Forçados a caminharem assim durante seis horas em plena noite, sob os empurrões dos soldados, os chinelos se perderam na lama. As calças que ficavam frouxas eram sustentadas pelos presos com os cotovelos para não se perderem. Cruzando córregos e lamaçais chegaram enfim, pela uma da madrugada, à Fazenda dos Buffolin onde um Jeep gradeado os esperava. O mais grave até aqui foi uma costela quebrada do Irº. João e seus pés que permaneceram inchados e machucados ainda por muito tempo. (p. 44).

Essas repressões dos policiais contra os posseiros ocorreram doze anos após o Golpe Militar de 1964<sup>23</sup> praticado contra João Goulart que havia proposto o combate às desigualdades sociais por meio das reformas de base, dentre elas a agrária que contrariava os interesses de políticos, empresários e latifundiários poderosos. A atuação de João Goulart resultou na perda de seus direitos políticos e sua condição de exilado no país vizinho. O golpe possibilitou aos militares assumir o poder por 21 anos e ditar as regras no país com “mãos de ferro”, resultando em ações como lemos no diário do dia vinte e seis de maio do ano de 1976 que relata a prisão de 17 posseiros:

26/5. Satoshi já devia estar nervoso com a calma da polícia e deve ter exigido mais pressa. Assim nessa data a polícia, à paisana, prendeu 17 posseiros de uma só vez. Como a polícia não se identificou e uns diziam que os presos seriam levados a Tangará

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/ditadura-militar.htm>

da Serra<sup>24</sup> e outros já falavam em Barra do Bugres<sup>25</sup> ou Rosário Oeste<sup>26</sup>, houve sérias desconfianças de que se tratava de um sequestro e a vida dos detidos corria perigo. (*Op. cit.* p. 47).

Além das torturas sofridas pelos presos e das ameaças contra a vida das famílias que permaneciam na terra, há relatos de enorme quantidade de gado de propriedade dos japoneses que foi solta em toda a área ocupada. Esses animais causaram destruição nas lavouras e lhes tiraram muito de seu sustento. Conforme relato do posseiro Vicente ao padre Albano, ocorrido no dia 13/6/1976, a ordem recebida pelos pistoleiros e peões contratados por Satoshi era de passar por cima de tudo e todos que fossem encontrados na Fazenda, o que criou uma atmosfera de medo e forçou outras famílias a evacuar o local:

“Chegaram ontem, dia 12, às 6 horas da manhã, 3 caminhões e uma perua. Os homens foram logo falando: “Todo mundo desocupa! Ninguém fica na Fazenda. Vamos tirar todos”. Pediram-me que os levasse à casa do Amado e a todas as casas dos posseiros presos. Diziam-se da polícia regional. Alguns se apresentaram como sendo respectivamente major, tenente e cabo. Na casa do Amado disseram à mulher que arrumasse a mudança no terreiro. O mesmo exigiram nas casas de Adão, Manuel e Paulo. Voltaram então para buscarem o caminhão e irem carregando as mudanças. As de Adelino, Tião e Augusto já estavam carregadas. Disseram que a decisão de levar as mudanças viera do “major”. Que os homens, quando voltassem da cadeia, fizessem as colheitas. Insistiu com as mulheres que já fossem indicando o lugar onde iriam ficar. Reconheciam que era uma injustiça perder-se tanta lavoura, uma vez que os homens poderiam demorar muito a serem soltos. Mas acrescentaram: “Temos ordem de pisar por cima de tudo... mulheres, crianças, roças, casas... no caso de o povo reagir”. Eram ao todo 12 pessoas: 4 motoristas, 6 que se apresentavam como policiais e 2 trabalhadores do Japonês: Zé Paranhos e Geraldo Patrício. Fizeram seu acampamento no “curral” onde estão os caminhões já carregados de mudanças. Enquanto faziam tudo isso ontem, um avião não parava de sobrevoar a área de maneira rasante. (*Op. cit.* p. 53).

Todo esse cenário de instabilidade apresentado nessas narrativas nos parece ser propício ao imaginário fantasioso. Conforme os registros, aqueles homens foram espancados de tal forma que houve quem teve a costela quebrada. Por sua vez, as esposas e os filhos dos encarcerados eram expostos a ameaças de morte e todo o tipo de perigo, tal como a situação vivida pela esposa do posseiro Mendes<sup>27</sup>, que contava apenas com a companhia de duas crianças

---

<sup>24</sup> Tangará da Serra fica a 66 km de Santo Afonso-MT e é o quinto município mais populoso de Mato Grosso, com uma população de 103.750 habitantes, conforme a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2019. Wikipédia.

<sup>25</sup> Barra do Bugres-MT fica a 108 km de Santo Afonso e foi desmembrado de Cáceres-MT a partir de 1943, sua população foi estimada em 34.966 habitantes, conforme dados do IBGE de 2019. Wikipédia.

<sup>26</sup> Rosário Oeste - MT fica a 155 km de Santo Afonso – MT, possui uma área de 8530,37 km<sup>2</sup> e sua população foi estimada em 17 054 habitantes, conforme dados do IBGE de 2020. Wikipédia

<sup>27</sup> Deusmendes Candido Tavares, pai da pesquisadora ficou preso 90 dias no ano de 1976 por fazer parte do grupo de posseiros.

ainda de colo, vivendo em meio à mata, conforme os relatos referentes aos dias oito e nove de setembro do ano de 1976:

“8/9 a 9/9. As secretarias de segurança e agricultura visitaram a área dos posseiros. [...]. Puderam conversar também com a esposa do posseiro Mendes, preso, a qual morava no meio da mata sozinha com duas crianças, uma de dois anos e a outra de seis meses. [...] o irmão João, [...], teve ocasião de contar como fora preso e tivera uma costela quebrada”. (CRPT/ALTO PARAGUA-MT, 1976, p. 65-66).

As torturas aplicadas contra os posseiros, enquanto estavam presos na cadeia de Rosário Oeste, acrescentam outros exemplos da crueldade praticada por policiais contra aqueles homens que lutavam pela posse de terras por meio da reforma agrária em Mato Grosso entre 1974 e 1977 tal como lemos nos relatos sobre os eventos ocorridos com o Sr. Severino no dia 06 de julho de 1976:

6/7. [...] Severino Joaquim da Silva, posseiro que tinha os tímpanos em parte estourados, segundo laudo médico. O comissário Ataíde e outros agentes de Rosário Oeste tinham-lhe aplicado a tortura do telefone (em que o torturador bate ao mesmo tempo com a palma das mãos nos dois ouvidos do supliciado). Severino estava por isso quase surdo, com os ouvidos inflamados e estava muito abatido. Quase não se alimentava. Pensou-se em pedir ao menos para ele a liberdade imediata. Severino, contudo, não foi solto. (*Op. cit.* p. 64).

Com a gravidade da situação, os padres e o bispo da prelazia de Diamantino intercederam pelos posseiros de Santo Afonso e suas famílias por meio de ação judicial. Dentre os aliados dos posseiros contra a crueldade dos latifundiários e dos militares destacaram-se: Padre Isidoro Schneider, Padre José Pedro Lisboa<sup>28</sup>, Padre Renato Roque Bart<sup>29</sup>, Padre Albano Ternus<sup>30</sup> e o bispo da prelazia de Diamantino Henrique Froehlich.

Em um dos diários que constituem a obra sobre esses posseiros, encontramos o relato do assassinado de João Bosco Penido Burnier<sup>31</sup> (aliado dos posseiros da região), efetuada por um policial, que ocorreu no dia 12 de outubro de 1976 enquanto ele e Pedro Casaldáliga<sup>32</sup>

<sup>28</sup> Padre do Município de Alto Paraguai na ocasião dos conflitos pela terra.

<sup>29</sup> Padre do Município de Diamantino – MT durante a ocupação da Fazenda União em Santo Afonso-MT.

<sup>30</sup> Padre do Município de Diamantino – MT na época supracitada.

<sup>31</sup> O sacerdote jesuíta João Bosco Penido Burnier, nasceu em Juiz de Fora e formou-se em teologia na Pontifícia Universidade Gregoriana em Roma, trabalhou como missionário em Diamantino-MT, onde ajudava os membros das etnias Bakairi e Xavante (cujas línguas ele conhecia e falava) e os camponeses, denunciando violências cometidas por latifundiários e agentes públicos. Foi um dos membros do Conselho Missionário Indigenista (CIMI), organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Morreu em 1976 quando defendia, juntamente com Pedro Casaldáliga, duas mulheres que estavam sendo torturadas pelos militares em Ribeirão Cascalheira-MT. Após a missa de sétimo dia, a população seguiu em procissão até a porta da delegacia, libertando os presos e destruindo o prédio.

<sup>32</sup> Dom Pedro Casaldáliga nasceu na Espanha, em 1928 e foi ordenado sacerdote em 1952. Em 1968, mudou-se para o Brasil para fundar uma missão claretiana no Estado do Mato Grosso, uma região com um alto grau de

visitavam a cadeia Pública de Ribeirão Cascalheira para interceder a favor de outras mulheres e homens posseiros que estavam sendo torturadas naquela localidade:

12/10. Falecia às 17 horas, no hospital de Goiânia o jesuíta João Bosco Penido Burnier, vítima de um balaço de um policial. Três dias depois aos 15/10 seria enterrado em Diamantino junto ao seminário. O fato repercutiu em toda a prelazia como no Brasil e no exterior. [...] morreu em busca de justiça para os posseiros da região. (p. 82).

A morte desse jesuíta foi, para os posseiros da região, mais uma represália praticada pelos militares e sinalizava que estavam travando uma batalha contra um grupo poderoso e terrivelmente ditador. Esse assassinato causou ainda mais insegurança nas famílias ocupantes, em decorrência disso, outras famílias abandonaram aquelas terras.

Para estabelecer relações entre essa parte do Município de Santo Afonso e a de nosso estado, retomamos o fato de que o norte de Mato Grosso fez parte do “Programa de polos de desenvolvimento agropecuário e agrominerais da Amazônia” – POLAMAZÔNIA, assinado pelo então presidente do Brasil Ernesto Geisel, aos 25 dias do mês de setembro do ano de 1974.

Geisel foi o quarto presidente na ditadura militar brasileira e era ele quem governava o país durante os anos de 1974 a 1979, período em que as disputas de terra ocorrerão em Santo Afonso. Por causa desse programa diversos latifundiários de outras regiões do país e do exterior vieram para Mato Grosso em busca de terras a baixo custo e de incentivos fiscais e créditos do Governo Federal, a exemplo do grupo de japoneses.

O programa POLAMAZÔNIA, tinha como objetivo “a implantação de polos agrícolas regionais que permitissem fixação populacional nas áreas de mineração e de interesse estratégico, formando zonas de integração, permitindo a concentração de capitais e formando novos espaços de desenvolvimento”. (MONTEIRO, Maurício de Abreu, 2005). Outro objetivo

---

analfabetismo, marginalização social e concentração fundiária, onde eram comuns os assassinatos. Foi nomeado administrador apostólico da prelazia de São Félix do Araguaia-MT no dia 27 de abril de 1970. Nesse mesmo ano, publicou a primeira das denúncias que o tornariam conhecido no país e fora dele, chamada "Escravidão e Feudalismo no norte de Mato Grosso", denunciando a situação da região. Passou, então, a ser acusado de comunista. O Papa Paulo VI o nomeou bispo prelado de São Félix do Araguaia, no dia 27 de agosto de 1971. Sua ordenação episcopal ocorreu em 23 de outubro de 1971. O missionário defendeu a evangelização sem colonialismos, vinculada à promoção humana e à defesa dos direitos humanos dos mais pobres; a criação de comunidades eclesiais de base com líderes que sejam fermento entre os pobres; a encarnação na vida, nas lutas e esperanças do povo; a estrutura participativa, corresponsável e democrática na diocese. Na década de 1970, ajudou a fundar o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Era poeta, autor de várias obras sobre antropologia, sociologia e ecologia. Dom Pedro foi alvo de inúmeras ameaças de morte. A mais grave, em 12 de outubro de 1976, ocorreu em Ribeirão Cascalheira-MT, situação em que o jesuíta Burnier foi alvejado com um tiro na nuca. Apoiava o MST, a Via Campesina e a ordenação de mulheres e era contra o celibato sacerdotal. Morreu no dia 8 de agosto de 2020 em Batatais, aos 92 anos, devido a problemas respiratórios agravados pela doença de Parkinson.

do programa era “a redução da pressão pela reforma agrária no nordeste do Brasil, transferindo a mesma para o norte e o centro-oeste do Brasil, regiões ainda com ‘elevada oferta de terras’”. (MELO, José de Ribamar. 1978).

“A influência do programa POLAMAZÔNIA foi tão grande ao ponto de formar cidades inteiras” nas regiões norte e centro-oeste em um período de 10 anos, principalmente porque as localidades inseridas nesse programa recebiam grande oferta de crédito do Banco Central do Brasil, conforme o “Circular nº 374” “para fixação de projetos agropecuários e hortifrutigranjeiros”. (MELO, José de Ribamar. 1978).

Essa oferta de créditos atraía os grandes latifundiários, muitos deles, conforme denúncia do bispo Henrique Froehlich, em seu depoimento à CPI das terras, realizada em 1977, conseguiam as terras de maneira criminoso.

Seu depoimento registrado no livro sobre os posseiros nos mobiliza a imaginar a maneira como algumas terras de alguns dos grandes latifundiários da região foram regularizadas e provoca nossas reflexões a respeito de um incêndio ocorrido há alguns anos no Cartório do Município de Santo Afonso que resultou na destruição de todos os documentos formalizados na localidade. Os motivos para esse incêndio ainda são enigmas a serem desvendados. Tais como as incógnitas textuais empregadas nos contos fantásticos que exigem do leitor a criação de imagens fantasiosas para atribuir sentido ao lido.

Segundo a CRPT de Alto Paraguai (1977), Satoshi, que era o procurador do grupo de japoneses, era também o Coordenador do Corpo de Paz dos EEUU até 1976, com sede em Cuiabá e se aproveitou de seu cargo para subornar agentes públicos para que expulsassem ou prendessem os posseiros daquelas terras ocupadas no município. Os relatos sobre o suborno praticado por Satoshi podem ser lidos nos diários referentes ao dia sete de outubro de 1976:

7/10. Satoshi foi visto subir as escadarias do fórum que dão ao sobrado, onde morava o Juiz Crescentino<sup>33</sup>. Deixou com a empregada um presente para o juiz. Uma garrafa de whisky, vazia do seu conteúdo líquido, contendo dez mil cruzeiros em notas de cem e quinhentos, tudo acompanhado de um cartão de identificação. Terminado o expediente Crescentino encontrou o estranho embrulho e, sabendo quem o trouxera, não tocou nele. Apenas chamou dois homens de boa reputação em Diamantino, afim [sic] de testemunhar a tentativa de suborno.

08/10. Bem cedo Crescentino Sisti levou o presente ao tribunal de justiça de Cuiabá, afim [sic] de encaminhar processo contra Satoshi. (op. cit. p. 82).

---

<sup>33</sup> Juiz da Comarca de Diamantino-MT durante o período de 1977.

Depreendemos desses registros que os pretensos proprietários estavam dispostos a subornar políticos, funcionários públicos, policiais, delegados e qualquer agente público, inclusive juízes para garantir a posse daquelas terras para si.

Depois das denúncias, Satoshi foi demitido do Corpo de Paz dos EEUU e perdeu o apoio do governo e dos militares. Os 37 posseiros foram libertos após três longos meses de sofrimento na Cadeia Pública de Rosário Oeste-MT<sup>34</sup>.

Anos depois desse desenlace, aqueles que permaneceram no local das disputas receberam o título de posse definitiva por meio de decisão judicial e puderam investir na terra sem medo de ser atacados ou de desapropriação, passaram, então, a cultivar suas plantações e a colher os frutos da terra pela qual alguns perderam a própria vida.

Já em 21 de dezembro de 1991, pela Lei Estadual nº 5909 o município de Santo Afonso foi constituído. Em 20 de dezembro de 1992 foi emancipado. Na atualidade, com um número de habitantes estimado em 3.155<sup>35</sup>, o município contém duas escolas estaduais: a Acadêmico Lauro Augusto de Barros na qual nosso projeto foi aplicado e a escola Geraldo Santana dos Santos, localizada na zona rural, a cerca de 18 quilômetros da zona urbana.

Hoje, muitas daquelas famílias já não estão em Santo Afonso porque venderam seus lotes e regressaram a seu local de origem. Dentre as que ficaram algumas moram na zona urbana e não lidam mais com a terra e poucas permanecem na mesma área pela qual lutaram. Antes mesmo de receberem o título definitivo, muitos venderam suas terras a baixo custo e se transformaram em peões (trabalhadores braçais) dos grandes latifundiários da região. A esse respeito o bispo da prelazia de Diamantino Henrique Froehlich, em seu depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) das terras, aos 31/05/77, afirma que:

“Parcela da mão-de-obra vai sendo transformada em boias-frias ou assalariados dos grandes proprietários, existindo mesmo casos de escravidão branca. Os conflitos sociais mantêm a região em constante clima de tensão. A Justiça tem sido conivente com os grandes interesses econômicos e políticos (acima apontados). Há venalidade nos cartórios, falsificação de títulos, superposição de documentos. Órgãos governamentais e sindicais têm se omitido. A indefinição de uma política agrária, sem explicação clara e realização de objetivos, traz perplexidade geral. E são os grandes interesses que acabam se aproveitando das situações dúbias. (*Op. cit.* p. 06).

---

<sup>34</sup> Rosário Oeste – MT é um município que fica a 155 km de condução de Santo Afonso. Disponível em: <http://br.distanciadas.net/distancia-de-santo-afonso-a-rosario-oeste>

<sup>35</sup> Dados do IBGE de 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/santo-afonso.html>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Na nossa concepção, ao dar visibilidade a essa parte da história desse município incitamos a imaginação do leitor a criar imagens mentais para significar os vazios textuais existentes e estabelecer relações com outros eventos narrados na literatura ou com os ocorridos na própria vida, compreendendo melhor a si e ao mundo real ou fictício.

Acreditamos que tudo isso enriquece o imaginário individual e coletivo e favorece à interpretação do fantástico ou estranho existente nos contos de Eduardo Mahon e demais autores selecionados para as intervenções contribuindo para a leitura e escrita em geral.

Conforme Foucault, 2011, a “realidade imediata ocultaria as lutas passadas – seus vencidos e vencedores – apresentando-se aos indivíduos como óbvia e imutável. A relação de dominação, portanto, não é percebida e os dominados aderem aos valores dominantes, tidos como legítimos, como se estes fossem os únicos possíveis”. (FOUCAULT, 2011, p.170).

Foram as contribuições de Pierre Bourdieu (1989), a respeito do “poder simbólico”, *apud* Liráucio Girardi Jr., que nos mobilizaram a atuar em harmonia com as experiências, o estilo de vida e o espaço social em que os discentes estão inseridos para que tivessem condições de perceber, organizar e apreciar seu próprio mundo ou ainda de subverter a ordem social estabelecida nele e, conseqüentemente, avançar no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse prisma, buscamos combater a legitimação da relação de dominação por meio do conhecimento para não perpetuar a condição dos dominados, pois estamos cientes de que não podemos deixá-los à mercê de um tipo de saber baseado no senso comum cuja principal característica é a ineficácia simbólica de nossas práticas educacionais. A esse respeito, Bourdieu (2002) nos alerta que a “eternização do arbitrário”, é promovida por um tipo de “violência” [...] invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente do desconhecimento”. (BOURDIEU, 2002 *apud* GIRARDI, 2017, p. 4). O discurso que valoriza os padrões e dogmas estabelecidos contribui para legitimar um poder opressor, aumentando ainda mais as desigualdades e reduzindo a distribuição de recursos sociais de que necessitam os dominados.

Importante notar como o processo histórico local traça relações fecundas com o imaginário das pessoas, todavia frequentemente esses aspectos não são levados em consideração no trabalho escolar. Daí o grande distanciamento do aluno com o livro, pois para ele é objeto que não faz parte do seu mundo. Nesse sentido, a memória pode contribuir para tornar o texto algo palpável, mesmo que tragam ingredientes fantásticos. Afinal, a história não é invenção?! Não estaria ela, a história, contribuindo para a construção do sujeito leitor?! Essas e outras questões acompanham a trajetória de reconhecimento do panorama regional que

engloba o universo dos alunos com os quais refletimos os textos propostos e o mundo que os cerca.

Não é aleatório, portanto, que trazer estes elementos de compreensão da estrutura propiciam atitudes críticas dos alunos, professores e funcionários. Uma escola, como qualquer outra instituição social, é um elemento em que se processam “relações de poder” que afetam diretamente cada indivíduo.

## **2.2 A escola, estrutura, funcionamento: desafios do ensino da leitura**

A Escola Estadual ALAB, conforme depreendemos de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), se constitui como ambiente de socialização e desenvolvimento da aprendizagem do aluno e busca prepará-lo para o exercício da cidadania, de maneira que seja capaz de agir ativa e democraticamente na transformação da sociedade, favorecendo seu acesso e sua permanência na escola e buscando formar sujeitos conscientes da realidade em que estão inseridos. Nesse sentido os membros da gestão escolar e os demais profissionais da escola direcionam suas ações em consonância com o PPP e o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) e com o perfil dos estudantes.

Em 2019, a escola atendeu a 215 alunos aproximadamente. Sendo que boa parte deles, cerca de 50%, é originária de sítios, assentamentos e fazendas que circundam o município. A clientela atendida possui características econômicas variadas, entretanto, a maioria é constituída por alunos filhos de trabalhadores de baixa renda que costumam migrar com frequência em função da instabilidade econômica do município. Essa diversidade agrava ainda mais os obstáculos para a leitura, pois os estudantes oriundos da zona rural já enfrentam dificuldades diárias do trabalho braçal para garantir sua sobrevivência enquanto estudam. Essa rotina cansativa provoca neles desmotivação para a leitura e prejudica seu empenho além de não terem condições de adquirir livros e nem de vir para a escola no contraturno para ler. Por outro lado, os da zona urbana, por mais que não enfrentem os mesmos problemas, com frequência apresentam relutância à prática de leitura e produção, diante das facilidades e o encantamento proporcionado pela vida urbana e ou pelas mídias digitais.

Durante o ano de 2020 os obstáculos para a participação dos alunos nas aulas se intensificaram por causa da pandemia do COVID-19. Em decorrência da grave crise sanitária, a SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) determinou que as escolas públicas fechassem suas portas para garantir o isolamento social e preservar vidas e que as aulas fossem realizadas

de maneira remota. Em contrapartida, essa medida deixou a imensa maioria de seus educandos marginalizados e excluídos no processo de ensino e aprendizagem já que essas aulas não foram garantidas àqueles que não possuíam condições financeiras para comprar os aparelhos tecnológicos e pagar uma internet compatível, evidenciando que as escolas públicas do Estado, ainda que se intitulem “públicas” não são para todos, já que não conseguem incluir seus alunos em todas as atividades que oferecem.

Ademais, os poucos computadores existentes na E. E. ALAB estão sucateados, ou seja, sem condições de serem utilizados, dessa maneira os professores tiveram que comprar computadores e pagar Internet para ministrar as aulas para os pouquíssimos alunos participantes.

Sabedoras de que a superação desses problemas demanda transformações na ordem econômica e em toda a conjuntura social e que, em função disso, não teríamos a participação de todos os alunos nas aulas de intervenção, buscamos mediar a leitura literária e o conhecimento daqueles que conseguissem acesso à internet, respeitando suas limitações, valorizando e buscando estratégias de ampliação de seus saberes.

Segundo Bourdieu “Valer-se de uma linguagem não é compartilhar um imenso tesouro comum. Os mecanismos de apropriação e uso desse tesouro não estão disponíveis igualmente a todos e, todo acesso a ele, envolve complexos processos ritualizados de investimentos, concorrências, monopólios, exclusões, marginalizações e relações de força”. (BOURDIEU, 2002 *apud* GIRARDI, 2017, p. 2).

Diante disso, desenvolvemos uma pesquisa voltada a desenvolver práticas e experiências diferenciadas com a leitura e escrita, de modo que os estudantes pudessem vivenciar textos que mobilizassem em si outros sentidos e formas de pensar a própria história e produção textual. Ademais, que promovessem situações que pudessem contribuir para a tomada de consciência da distribuição desigual de recursos sociais e para se posicionar diante da realidade por meio da literatura.

Acreditamos que ao estimular a reflexão sobre suas histórias de vida, contribuímos para tornar mais compreensíveis os contos selecionados e para a formação leitora de cada aluno.

### **2.3 Pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos: estímulos do moderador**

Haja vista a história de vida dos alunos dessa escola, ao propor a leitura e produção de contos e incentivá-los a refletir sobre sua realidade a partir da interação texto-leitor,

possibilitamos que conhecessem melhor a si e a história das pessoas de sua comunidade e que se revelassem nos seus registros sem medo dos julgamentos.

Para tanto, buscamos incitá-los a ativar a sua memória sobre sua história pessoal e familiar, a se posicionar diante das situações vivenciadas, a dotar-se do poder do conhecimento que vai além do senso comum e que os habilita a escolher entre confirmar ou subverter a ordem estabelecida para que não aceitem a imposição de crenças que contribuam com a promoção dos valores da dominação de uns sobre os outros.

Pensamos que, dessa maneira, tornamos a educação mais democrática. Em consonância com o que postula Pierre Bourdieu, que afirma que a “destruição deste poder de imposição simbólico radicado no desconhecimento supõe a tomada de consciência do arbitrário. (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Diante dessa conjuntura, buscamos evitar que a condição de marginalização em que muitos alunos vivem molde sistematicamente seus desejos, escolhas e ações ao estimular neles a crença de que são capazes de perceber outras perspectivas e de subverter as situações que lhes foram impostas e de adquirir o poder do pensar, do dizer e do agir com liberdade e ousadia para melhorar a própria vida e a da sociedade em que se inserem.

Diante disso, empreendemos esforços para contribuir com o processo de aquisição de conhecimentos por parte dos leitores, buscando alternativas para melhor mediar a leitura dos contos escolhidos, ao invés de nos posicionar enquanto vítimas do processo de desvalorização e marginalização da educação pública. Nessa linha de raciocínio, Bourdieu defende que:

Ao atribuímos, como faz o mau funcionalismo, os efeitos de dominação a uma vontade única e central, ficamos impossibilitados de apreender a contribuição própria que os agentes (incluindo os dominados) dão, quer queiram quer não, quer saibam quer não, para o exercício da dominação por meio da relação que se estabelece entre as atitudes, ligadas às suas condições sociais de produção, e as expectativas e interesses inscritos nas suas posições no seio desses campos de luta, designados de forma esferográfica por palavras como Estado, Igreja ou Partido. A submissão a certos fins, significações ou interesses transcendentais, quer dizer, superiores e exteriores aos interesses individuais, raramente é efeito de uma imposição imperativa e de uma submissão consciente. (BOURDIEU, 1989, p. 86).

Muitos educandos costumam receber não só dos professores, mas também da família orientações que os influenciam em seus desejos, expectativas e maneiras de analisar as situações da vida e de perceber o mundo, de falar e se posicionar nas instituições de ensino e fora delas, por meio da prática da linguagem, das trocas linguísticas e dos discursos socialmente aceitos. Precisamos, então, escutá-los, respeitá-los e valorizar suas opiniões.

Ao selecionar os contos para as intervenções, mobilizamos nossa experiência individual e profissional e todo tipo de conhecimentos que adquirimos, durante toda a nossa vida, para possibilitar aos leitores acesso a textos que oportunizem uma melhor percepção de si e do mundo para que atuem conforme suas próprias vontades usando a seu favor o poder de “fazer coisas com palavras ou imagens, o poder “de fazer ver, de fazer crer e de fazer agir, de confirmar ou transformar uma visão de mundo” (GIRARDI, L. J. 2017, p. 10).

Nesse prisma, assumimos um discurso em que buscamos valorizar suas expectativas a respeito das relações de comunicação que estabelecem conosco e com os demais, a fim de garantir sua receptividade e o envolvimento no processo de comunicação. Planejamos, então, o que dizer, como, onde e quando, para ampliar nossas possibilidades de antecipar os possíveis riscos decorrentes do discurso que assumiríamos, buscamos adequar nossa mediação às necessidades dos discentes e analisamos a posição que ocuparíamos na situação, bem como a quantidade de investimento em termos de conhecimentos que deveríamos utilizar e por fim, avaliamos o modo como se posicionaram nas diversas atividades de leitura e reflexão propostas.

#### **2.4 Recursos humanos da escola: adversidades do coletivo**

A escola Estadual ALAB se dispõe de seis (06) professores efetivos, dentre esses há uma professora com mestrado profissional concluído em letras e outra em química e uma mestranda em fase de conclusão de sua qualificação em letras; dez (10) professores contratados todos habilitados; três (03) técnicos administrativos educacionais e dez (10) apoios.

Acreditamos que a qualificação profissional refletiu em mudanças positivas na escola, uma vez que isso tem colaborado para despertar nos demais o interesse pela pesquisa e o sonho de se qualificar profissionalmente, porque perceberam que o resultado tem sido a melhor qualidade no ensino e aprendizagem, principalmente quando a qualificação é voltada para a prática em sala de aula.

Pensamos que o Mestrado Profissional tem nos capacitado a contribuir ainda mais para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que por meio dele transformamos nossas práticas cotidianas na maneira de nos posicionar diante dos conteúdos e na relação com os alunos, além de adquirir maior segurança para enfrentar os desafios para o ensino e aprendizagem e nos tornar cada vez mais ativas, criativas e inovadoras e cada vez menos acomodadas, pois passamos a sustentar nossas práticas na pesquisa, ação e reflexão. Nesse sentido, Pierre Bourdieu, 1989 presume que

Entre os obstáculos com os quais deve contar uma verdadeira pedagogia da pesquisa, há, antes de mais, a pedagogia corrente dos professores vulgares, a qual reforça as atitudes conformistas inscritas na própria lógica da reprodução escolar e também, como já disse, na impossibilidade de ‘ir às próprias coisas’ sem qualquer instrumento de percepção. [...] constituem hoje o principal obstáculo que se levanta ao desenvolvimento da ciência social. [...]. Se, como todas as falsas sínteses de uma teoria sem prática e todas as prevenções esterilizantes e inúteis de uma ‘metodologia’ sem conceitos, estas operações de catalogação são muito úteis para afirmarem a existência do professor, colocando assim acima das divisões por ele descritas, é sobretudo como *sistemas de defesa* contra os progressos verdadeiros da ciência, que ameaçam o falso saber dos professores, que elas funcionam. [...]. (*Op. cit.* p. 46).

Diante do exposto, buscamos desenvolver uma prática pedagógica voltada para a formação do leitor de literatura e produtor de seus próprios textos, por meio de atividades diferenciadas e inovadoras em que unimos a teoria à ação, cujos resultados se constituem em instrumentos de análise das práticas de ensino e aprendizagem e de transformação dessas e, principalmente, empreendemos esforços para a nossa própria transformação, enquanto professoras e mediadoras da aprendizagem para alcançar a qualidade da educação que almejamos.

## **2.5 O papel do professor e mediador da leitura**

Entendemos que o papel do professor e mediador da leitura literária é dar condições para que o sujeito leitor se sinta à vontade para dialogar, questionar, opinar, explicar que sentido ele dá ao texto e como ele faz suas escolhas por uma perspectiva ou outra, considerando seus conhecimentos prévios e interesses. Para tanto, precisamos gostar de ler literatura, construir previamente nosso conhecimento e dar autonomia para que produzam seus próprios sentidos. Ademais, é indispensável ampliar e aprimorar nossos saberes e práticas para mediar adequadamente o conhecimento dos alunos, utilizando a linguagem para promover relações de interação mais significativas e contribuir para que desenvolvam seus saberes de forma cada vez mais independente.

Nesse sentido, Feuerstein (2007) postula que um dos principais objetivos da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é garantir que o mediado desenvolva sua autonomia de maneira que dependa cada vez menos do mediador.

Diante do exposto, compreendemos que nosso papel, enquanto professor na formação do leitor literário é o de mediador da aprendizagem e não o de inculcador de valores e dogmas.

Assim, buscamos preparar e motivar os alunos para a leitura e introduzir os textos literários, fazendo-os circular entre eles e realizamos as intervenções sempre que solicitadas.

Para tanto, escutamos as representações dos alunos, analisamos suas impressões sobre o lido e os estimulamos a desvendar as lacunas textuais, lemos em voz alta, demonstrando intimidade e gosto pela literatura e solicitamos que os alunos lessem também, enfatizamos as situações de intertexto que apontaram.

Ademais, incitamos outras possibilidades, comparamos uma interpretação com outra, contrapomos as representações compartilhadas, interpelamos sobre os motivos para as representações explicitadas e os incentivamos a investigar cada informação com base em suas prenoções, as informações fornecidas pelo texto e pelas pesquisas.

Antes do ingresso no Mestrado Profissional não atuávamos da mesma maneira. Muitas de nossas ações não seguiam uma sequência básica que garantisse o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

A qualificação profissional despertou em nós a preocupação com a aproximação entre a teoria e a prática. Sabedoras de que ainda precisamos mudar nossas práticas em muitos aspectos e de que temos muito o que aprender para alcançar os objetivos que almejamos, acreditamos que estamos no caminho certo, considerando os resultados apresentados nessa pesquisa. Esperamos que esse seja apenas um ponto de partida para grandes transformações em nossas práticas educacionais.

### 3 LEITURA E ESCOLA: SUBJETIVIDADE E PRODUÇÃO

#### 3.1 Concepções de leitura para a Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros

Entendemos a leitura, com Maria Helena Martins, enquanto processo que suscita não só a simples decodificação, mas também e, principalmente, um “processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos[...]”. (MARTINS, 1994, p. 31).

Nessa concepção, a leitura se concretiza na mente de quem lê a partir do diálogo com o texto. Esse pode ser constituído não só na forma escrita, como também na forma de uma imagem, de uma percepção sensorial de um som, de um cheiro, de uma textura, de uma temperatura, de um sabor, assim como na significação de um acontecimento, etc.

As reflexões dos sujeitos leitores ao atribuir sentidos ao lido, a projeção de suas expectativas, interesses e conhecimentos prévios se revelam por meio dos sentimentos e sensações de quem lê o mundo, a si mesmo e os textos, descortinando as transformações que a leitura provoca no seu ponto de vista e na sua maneira como lidam consigo mesmos e com as pessoas com quem se relacionam.

Isto posto, enquanto professores mediadores da aprendizagem, é indispensável que incentivemos nos estudantes o despertar de diversos níveis de leitura que se constituem em processos de desenvolvimento mais reflexivo e dinâmico dos indícios textuais, tais como sugere Martins (1994) que alerta para a necessidade de desenvolver nos leitores, variados níveis de leitura, principalmente o racional que engloba uma compreensão mais ampla do lido em que “Ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza”. (*Op. cit.* p. 65-66).

Acreditamos que a leitura de ruptura com o que nos é familiar nos transporta para um outro universo, o mundo da imaginação e fantasia. É ela que nos guia por meio dos signos textuais, pré-entendimentos, ampliação e atualização dos horizontes de expectativas e nos conduz à emancipação e libertação das amarras das percepções habituais, conferindo-nos uma noção mais apurada da realidade e favorecendo à interpretação global do texto. Nessa linha, Vincent Jouve, ao se indagar sobre o efeito da leitura no leitor, a define da seguinte maneira:

O que acontece quando se lê um livro? Quais as sensações e impressões que a leitura suscita em nós? Parece que a relação com o texto permite, em primeiro lugar, essa experiência particular que Jauss (1978) chama de “fruição estética”: “Na atitude de fruição estética, o sujeito é libertado pelo *imaginário* de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida cotidiana constrangedora” (p. 130). A consciência “imaginante”, como mostrou Sartre, de fato leva a uma sensação dupla de liberdade e de criatividade. Para isso, ela procede em dois tempos: “aniquilação” do mundo diante do qual o sujeito se afasta, e criação, no seu lugar, de um mundo novo a partir dos signos do objeto contemplado (cf. Sartre, 1940). A leitura é, portanto, ao mesmo tempo, uma experiência de libertação (“desengaja-se” da realidade”) e de preenchimento (suscita-se imaginariamente, a partir dos signos do texto, um universo marcado por seu próprio imaginário). (JAUSS, 1978, p. 130; SARTRE, 1940 *apud* JOUVE, 2002, p. 107).

Assim, a leitura é concebida por Hans Robert Jauss (1978) como experiência de libertação da imaginação suscitada pela fruição e concretização da obra no leitor.

Ao passo que Sartre (1940) a concebe como a sensação imaginária de distanciamento do mundo real, liberdade e criatividade para inventar um outro mundo totalmente diverso do natural.

Assim também é para Vincent Jouve, 2002, que afirma que a leitura permite ao leitor desprender-se de sua realidade e preencher o texto com sua imaginação criadora.

Sobre essa consciência imaginante, Rosiane Xypas (2018) se reporta a Hans Robert Jauss para reforçar sua teoria. Nas palavras da autora

Jauss (1978) afirma que se liberando da consciência imaginante da restrição dos hábitos e interesses, a atitude do gozo estético permite ao homem prisioneiro em suas atividades cotidianas de se libertar para outras experiências. Ele diz mais que “a liberação pela experiência estética pode se realizar em três planos: 1. A consciência enquanto atividade *produtora* cria um mundo que é sua própria obra; 2. A consciência enquanto atividade *receptora* busca a possibilidade de renovar sua percepção do mundo; 3. Enfim, e aqui – *a experiência subjetiva conduz à experiência intersubjetiva* – a reflexão estética adere a um julgamento requisitado pela obra ou se identifica às normas de ação que ela inicia e que pertence a seus destinatários”. (JAUSS, 1978, p. 141-142 *apud* XYPAS, 2018, p. 16).

Rosiane Xypas (2018) aponta, dessa maneira, uma outra dimensão para a leitura, a que promove a reflexão sobre os próprios sentimentos do leitor, sobre suas próprias fantasias, imaginações e capacidade criadora.

Para Vincent Jouve (2002), tanto Jauss quanto Iser apresentam concepções semelhantes análogas à dimensão da leitura, pois Jauss, defende que seu “efeito” é programado pelo texto (pelo autor do texto com seus valores, cultura e experiências) por mais que a sua “recepção” seja múltipla por depender de um “destinatário ativo e livre” (com seus conhecimentos prévios constituídos por experiências, interações e informações sociais e históricas acumuladas).

Por seu turno, Iser defende que a obra literária é constituída pelos polos “artístico” e “estético” e que o primeiro é o texto em si (resultado da criação do autor) e o segundo é a “concretização” do texto.

Vincent Jouve (2002) define essa concretização como projeções de quem lê a obra com base em seu “pre-entendimento do mundo e da vida”.

Nessa linha de pensamento Lyra, 1995, acrescenta que os “Textos literários provocam reações diferentes em diferentes leitores e, por essa possibilidade de ‘diferença’, para a teoria da recepção, esses textos sempre são dinâmicos, gerando um movimento complexo que se desdobra no tempo”. (LYRA, 1995 *apud* TINOCO, 2010, p. 47).

Entendemos, com Vera Teixeira Aguiar, que o ato de leitura pressupõe mais do que decifrar indícios textuais e exige do leitor a construção dos sentidos e sua análise, a compreensão da essência do texto, a investigação do significado daquelas partes que são essenciais para a unidade textual, a compreensão das ideias do autor e reflexão sobre suas intenções, a contraposição das perspectivas desencadeadas pelo lido com os conhecimentos já interiorizados para produzir outros significados e utilizar em situações diversas. Semelhante ao que afirma a autora:

[...]. Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações. (AGUIAR, 2011 *apud* DALVI; REZENDE; FALEIROS, 2013, p 153).

Durante o processo de leitura, é essencial que o leitor siga as pistas e deixe fluir sua imaginação com base em suas experiências individuais de leitura para preencher as incógnitas textuais. Nesse prisma, a autora reforça a necessidade de participação do leitor na construção de sentidos dos textos ao postular que ele

[...] interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida. Isso se dá porque a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, nos quais ele não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário para continuar o contato. [...]. (AGUIAR, 2011 *apud* DALVI; REZENDE; FALEIROS, 2013, p 153).

Para a autora a leitura presume decifração de qualquer objeto cultural criado intencionalmente (texto) em que esteja subjacente a atuação de um símbolo social que permita que o leitor organize os seus sentimentos e conhecimentos. Ler, portanto, é interagir com e

apropriar-se das ideias, sensações, experiências e maneiras de significar o mundo e as relações sociais. Como inferimos em:

[...]. Podemos conceber o texto como todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, música, pintura, cinema, [...] objeto histórico e social, construído ideologicamente, através do qual o sujeito marca sua presença na coletividade em que vive. A atividade de leitura propicia, por isso, a expansão do leque de experiências do sujeito, que passa a interagir com novas ideias e sentimentos, novas formas de conceber o mundo e as relações humanas. (AGUIAR, 2011 *apud* DALVI; REZENDE; FALEIROS, 2013, p 154).

Na nossa concepção, o texto literário possui grande potencial expressivo, agrega múltiplos e distintos saberes e veicula uma infinidade de conteúdos ora intencionais ora acidentais, por meio de variadas formas, que permitem a leitura da realidade visual e sonora como nenhum outro tipo de texto o faz.

Ademais, a abordagem dos contos fantásticos ou estranhos sob o viés da leitura subjetiva oportuniza diversas maneiras de externalizar o que temos em mente, favorece o conhecimento dos assuntos tratados de maneira criativa e distinta e contribui para o desenvolvimento do raciocínio crítico, o pensamento narrativo e argumentativo e o fortalecimento das identidades e do imaginário coletivo.

Pensamos que essa abordagem possa contribuir para que os alunos se encorajem a expor o que pensam sem receios sobre o que os outros vão pensar, garantindo seu lugar de fala e favorecendo a autonomia. Nesse sentido, Colomer, 2007, acrescenta ainda que “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. [...]”. (COLOMER, 2007, p. 147).

Escolhemos criteriosamente os contos para a leitura, valorizando aqueles que, em nossa concepção, possibilitariam que os discentes acrescentassem novos saberes às suas vidas em função de apresentarem um nível de complexidade que exigiria também deles maior esforço e reflexão para decifrar suas indeterminações e ambiguidades. Tal como orienta Colomer, 2007, em:

[...]. Os livros a serem compartilhados devem ser aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir neles o escasso tempo escolar. Se não há um significado que requeira um esforço de construção, não se pode negociar o sentido; se a estrutura é sempre convencional, não se aprende a estar atento para antecipar ou notar as elipses; ou se não há ambiguidades interessantes, não há porque

buscar indícios, reler passagens e discutir as possíveis interpretações. (COLOMER, 2007, p. 149).

É muito importante criarmos uma rotina escolar de leitura de bons textos literários e garantir que eles estejam disponíveis em um acervo bem-organizado, além de propor atividades com sequência didática e cronograma estabelecendo horários fixos para leitura individual, leitura compartilhada e divisão de tarefas para cada um. Precisamos estimular os alunos a compreender melhor sua realidade e a distanciar-se dela por meio da imaginação, a assimilar criticamente os discursos dos outros, a comunicar-se aproveitando a potencialidade da linguagem, a reconhecer as culturas a que pertencem e a desenvolvam o gosto pelo conhecimento e compartilhamento dos saberes.

Cabe a nós, enquanto professores, propiciar maneiras mais dinâmicas e criativas de pensar, centradas na linguagem e na literatura e instigar os alunos a desfrutar da leitura, a perceber os jogos intertextuais, a colaborar na busca de significado e na observação de como esses efeitos foram construídos, tomando cuidado para não destruir a magia do texto pela atitude excessivamente analítica.

Acreditamos que quando compartilham suas leituras os educandos se sentem valorizados, porque ganham voz e vez, trocam ideias e experiências de leitura e percebem a conexão com suas próprias tradições e heranças culturais. Essa troca é fortalecida quando eles escrevem suas impressões sobre o texto, buscando organizar as ideias e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. Semelhante ao que afirma Colomer (2007) em:

[...] se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever literatura – contos, poemas, narrativas feitos individual ou coletivamente – permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos. (COLOMER, 2007, p. 162).

Acreditamos que uma abordagem sob esse viés pressupõe uma prática voltada à reflexão sobre as múltiplas significações que uma leitura pode ter e sobre a diferença entre elas, consoante as distintas experiências de cada um e a própria releitura que pode gerar novos e diversificados sentidos para um mesmo leitor dependendo do nível de concentração e das intenções da leitura. Conforme afirma Teresa Colomer, 2007, em:

O jogo de interpretações é uma constatação que faz parte do aprendizado do contraste de leituras. Combate a ideia inicial de que uma obra tem apenas uma significação, sempre e para todo o mundo. Através da leitura de obras, as crianças descobrem que não é assim e que a literatura não esgota nunca sua mensagem. Nem todo mundo

entende uma obra da mesma maneira. Não se entende igual, segundo o nível de aprofundamento. Não se entende igual, segundo o número de vezes que se leia ou a etapa da vida em que se situem os leitores. E não se entende igual, se estamos interessados em buscar significados de um ou de outro tipo. (COLOMER, 2007, p. 193).

Esperamos, por meio das atividades com os contos selecionados, contribuir com o despertar dessas significações autônomas e diversas de mundo por parte dos alunos e que saibamos respeitar e valorizar as suas experiências de leitura e produção e mediar as suas recepções textuais de maneira que compreendam melhor as dimensões da leitura.

Segundo Maria Amélia Dalvi *et al*, (2013, p. 12) é a “dimensão individual, social e histórica da experiência da leitura” que deve estar no centro do ensino de literatura, porque a literatura, segundo a autora, “não se ensina, se lê, se vive”.

Diante disso, acreditamos poder contribuir para o desenvolvimento de uma didática voltada para o desenvolvimento das competências leitoras, ao englobar uma seleção de textos literários diversificada para leitura e avaliação na escola e ao mediar sua reflexão e socialização para que os estudantes adquiram o hábito da leitura literária pelo prazer que ela suscita e pela experiência do contato com esses textos e não para outros fins.

Assim como aconselha Neide Luzia de Rezende *et al*, 2013, quando sugere as transformações necessárias ao ensino de literatura na escola, tais como: “‘ir do *ensino de literatura* para o de *leitura literária*’, quando o objeto do ensino da literatura passa a ser a experiência da leitura literária e a reflexão, experiência e reflexão essas que podem ser mediadas e sociabilizadas no espaço da sala de aula”. (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p, 12).

Sobre a leitura literária Rouxel, (2013, p. 19) diz que percebe diversas mudanças de foco nesse domínio por exemplo “do leitor modelo” “aos leitores reais”, “do texto a ler” ao “texto do leitor”, de um distanciamento visando à objetividade a uma implicação do leitor visando à subjetividade.

Acreditamos que a cultura interiorizada produz uma cultura literária viva que gera o prazer individual, a reflexão, a ação e a construção de si. Assim, empreendemos esforços para mobilizar nos leitores as prenoções sobre os textos e as reflexões sobre as representações possíveis e os incitamos a externar seus pensamentos pessoais e suas predileções para que compreendessem a unidade, a coerência e a associação com o mundo em que vivem, atuassem na construção de sentidos de forma criativa e autônoma e transformassem o texto a partir de suas próprias condições de recepção.

Nesse sentido, Teresa Colomer, 2007, diz que “a literatura oferece importantíssimos suportes e modelos para compreender e representar a vida interior, os afetos, as ideias, os ideais, as projeções fantásticas e também, modelos para representarmos nosso passado, o de nossa gente, e o dos povos, a história”. (COLOMER, 2007, p. 29). Possui, portanto, um grande potencial educativo.

Segundo a autora a literatura agrega diferentes disciplinas e se constitui como construção cultural das pessoas., para reforçar tal ideia, ela se reporta às contribuições de Renzo Casarini e Lidia de Fredericis que preconizam que:

A literatura é sentida como uma das formas em que se auto-organiza e se autorrepresenta o imaginário antropológico e cultural, um dos espaços em que as culturas se formam, se encontram com outras culturas, as absorvem, pretendem confrontar-se ou conquistá-las; ou bem elas desenvolvem, no seu interior, modelos alternativos aos existentes, ou criam modelos e imagens do mundo que, através da retórica da argumentação e da persuasão, tratam de impor-se aos diferentes estratos de público que configuram o tecido social. (CASARINI; FREDERICIS *apud* COLOMER, 2007, p. 29).

Diante do exposto, cremos que a leitura dos contos de Eduardo Mahon e dos demais textos selecionados para aplicação durante o estudo que propomos aqui pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos discentes porque eles possibilitam a problematização das ideias e dos valores humanos, dão visibilidade às culturas que as organizam, possibilitam uma diversidade de uso da língua e, conseqüentemente, ampliam as formas de socialização entre os indivíduos além de permitirem a experiência do prazer pela leitura.

O objetivo educativo da escola e do ensino de literatura é contribuir para a formação da pessoa de maneira que possa, a partir dos registros da atividade humana de diversas gerações, ampliar sua competência leitora de textos e do mundo que o circunda, para ler a maneira como as pessoas se socializam, avaliar sua própria atuação na sociedade, confrontá-la com a de outrem e de outrora e construir sentidos para as obras lidas.

Assim, cremos ser importante incitar os jovens a ler literatura, dar visibilidade à sua cultura, promover o aperfeiçoamento e o prazer intelectual e possibilitar o enriquecimento da capacidade de interpretação, porque é isso que de fato pode proporcionar o amor pela literatura.

Sabedoras de que a leitura de contos em sala requer a promoção de situações corriqueiras de prática de leitura, com o intuito de provocar sensação de prazer pela construção de sentidos ao invés de atividades que visem a assimilação da estrutura dos textos ou que intencionem

analisar o significado da forma e do conteúdo, evitamos uma abordagem totalmente analítica dos contos e fizemos uso de mecanismos tais como os diários de leitura.

Dessa maneira, julgamos contribuir para que o discente parta da reflexão sobre si e do que ele já interiorizou para refletir sobre os contos e seu potencial comunicativo, colocando suas prenoções e representações textuais à prova, reduzindo as interpretações descabidas e ampliando seu saber, em consonância com o que prega Rouxel: “Na tensão entre o texto e o leitor que caracteriza a leitura literária em classe, os saberes úteis são de três ordens: saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical.” Nas palavras da autora, ao ler, os leitores precisam mobilizar:

*Os saberes sobre os textos* – conhecimento dos gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos etc. – são descobertos e adquiridos no âmbito da leitura. [...]

*Os saberes sobre si* remetem à expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumidos. É a afirmação de uma subjetividade em ato na leitura. [...] pensar a partir de si próprios. [...].

*Os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos* são aqueles que regem a “cooperação interpretativa” (Eco, 1985) ou, para dizer como Catherine Tauveron, aqueles que asseguram o equilíbrio entre “direitos do texto” e “direitos do leitor” (Tauveron, 2004)<sup>1</sup>. Se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo. (apud DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 21).

Diante da diversidade do literário é importante que estimulemos nos alunos a leitura não só dos gêneros tradicionais, mas também dos novos gêneros e que, já no primeiro contato com o livro, eles sejam afetados pela obra em função de seus aspectos ético e estético ou porque se sensibilizam com as questões existenciais abordadas ou porque desejam explorar essas experiências humanas ficticiamente para extrair dessa leitura proveitos simbólicos inimagináveis e enriquecer seu imaginário e sua sensibilidade e transformar-se. Assim como salienta Rouxel em:

*É importante também propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas.* [...] obras que os confrontam com grandes questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento etc. [...] A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura. (ROUXEL. Apud DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 24).

Um aspecto importante a ser observado é a adequação da obra à idade/nível intelectual de quem lê, pois, cada obra possui complexidade distinta, as fáceis demais levam ao desinteresse, ao passo que as complexas estimulam o investimento intelectual por meio da atuação mais intensa no processo interpretativo e da busca por inferências lógicas e pragmáticas. É importante que o nível de dificuldade dos textos exija maior concentração e investimento do aluno na tentativa de desvendar as incógnitas por meio de confrontação de horizontes de expectativas.

Creemos que todos os contos utilizados no decorrer da pesquisa favorecem as relações intertextuais e se encaixam nessa definição de obras complexas porque necessitam das inferências dos leitores. Semelhante ao que orienta Rouxel:

*Segundo a modalidade de leitura (autônoma ou em classe) convém observar o grau de dificuldade da obra proposta.* A aprendizagem da leitura literária e o interesse dispensado à atividade do sujeito leitor levam a privilegiar as obras complexas, que não oferecem uma compreensão imediata. Essas obras impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes. (apud DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 25).

Entendemos com Umberto Eco que o texto é constituído por lacunas e requer que o leitor complete seu sentido. A esse respeito Annie Rouxel acrescenta que, por mais que o leitor o faça, o texto permanece com suas incertezas e é a incompletude do texto que o enriquece. Nas palavras de Rouxel:

Se nos ativermos à teoria de Umberto Eco<sup>3</sup>, “o texto é um organismo preguiçoso”, “um tecido de brancos”, o texto é “esburacado” e espera que o leitor o complete. O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se afigura o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: [...] e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos em classe. (apud DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 25).

Inteiradas disso, buscamos interpelar os alunos sobre as relações entre os textos, incentivá-los a confrontar um texto a outro e refletir acerca da forma, do tema, do tipo de desfecho, das características estilísticas, da complexidade, da estranheza e das indeterminações textuais. O resultado dessa interpelação é a alteração não só do leitor pela obra, mas também da obra pelo leitor. Quando esse exterioriza suas subjetividades no ato da leitura, reforça sua identidade e, dessa maneira, descobre-se transformado pela leitura, ampliando o alcance da obra e o seu próprio horizonte de expectativas. Annie Rouxel enfatiza que “Nesse caso se produz um fenômeno próprio da leitura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela

obra. O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele”. (*apud* DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 28).

Um projeto de leitura literária na escola que vise transformar a relação do aluno com o texto e instituir nele o sujeito leitor/autor requer o acesso a textos integrais, o que corriqueiramente não é valorizado nos livros didáticos. Daí a importância de o professor ter o hábito de ler a fim de se dispor de seu repertório e inventividade para atender a essa necessidade ao mediar esse encontro do aluno com as obras integrais.

Entretanto, para que ocorram esses fenômenos, é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais. É ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento. É por isso que a atividade de leitura em sala de aula em geral é frustrante quando feita a partir de trechos selecionados. Ao lado do tempo de estudo, a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos de ensino médio com o texto. A prática da leitura cursiva, que se pode discutir na sala, oferece possibilidades de renovação do ensino da literatura. (ROUXEL *apud* DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 28).

É importante lembrar que tanto o professor quanto os alunos interpretam à sua maneira em função da idade, das experiências particulares e intenções de leitura, cabendo ao professor decidir que leitura será programada para a sala de aula e qual será destinada à leitura autônoma e fora dela. Nesse contexto, entendemos que as leituras mais extensas, por precisarem de mais tempo para sua concretização, são propícias à leitura extraclasse e aquelas que possibilitam a leitura em um curto espaço de tempo são adequadas para o trabalho em sala. Sendo que as narrativas curtas, tais como os contos escolhidos, se constituem como uma alternativa possível para o professor que pretende trabalhar com a leitura de textos literários em sala. Assim como salienta Rouxel em:

O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na sala. (ROUXE *apud* DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 29).

Diante da necessidade de propor situações em que o aluno leia os contos e reflita sobre, é importante orientá-lo para que volte sua atenção para as transformações que esses textos fazem nele, incitando-o a recebê-los como objetos de investigação ao invés de elaborar aulas expositivas para transmitir informações sobre o gênero. Nesse sentido, Rouxel alerta que é “fundamental pensar procedimentos que fujam da tradicional aula expositiva de literatura, das

abordagens que têm como ponto de partida não o texto, mas informações históricas, formais, temáticas sobre autores e obras”. (*apud* DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 45).

Diante do exposto, entendemos que seja necessário incitar o aluno a se pronunciar sobre o texto durante o ato da leitura e a contribuir para que tenha condições de refutar uma hipótese descabida, reinventar outra, provocar novos questionamentos, criar outras maneiras de ler e possibilidades de interpretação e transformar a si e aos textos lidos ousada e livremente. Nesse prisma, Maria Amélia Dalvi propõe “[...] que, muito mais do que formar, informar ou conformar leitores, possamos contribuir para que os leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escola que se lhes afigura. (*apud* DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 69).

Consoante ao que apregoa Roger, 2004, reportado por Rouxel e Langlade (2013, p. 52) *apud* Xypas (2018, p. 60) a respeito da leitura literária na escola, precisamos instigar o aluno a libertar-se das regras que aprisionam seu espírito criador e a ousar receber o texto como um produto a ser investigado, dilacerado e desvendado para, então, transformar a si enquanto leitor e reconstruir o texto com sua própria invenção. Rosiane Xypas afirma que é “apenas no reinventar que a vida é possível, que nos tornamos outro, que a leitura se torna singular para ampliar os horizontes do leitor”. (*Op. cit.*, p. 60). A autora acrescenta ainda que:

[...] A leitura literária de certo “encantamento [visto como] uma energia em duplo sentido desloca simultaneamente o leitor dele mesmo e o destaca a força do estranhamento do texto” como afirma Roger (2004) *apud* Rouxel e Langlade (2013, p. 52). Neste deslocamento se encontra em processo um novo leitor, um leitor diferente, o alterleitor. É nesse sentido que apresentamos o conceito de leitura literária, quer dizer, como diz Roger (2004) “devastar os textos para reinventá-los”. (p. 52).

O que estamos propondo aqui é uma intervenção pedagógica que pense a literatura como centro da formação de leitores e produtores de texto, com base em contos de autores que estejam ao alcance dos estudantes, que façam parte da sua realidade particular, que lhes possibilitem a leitura e a discussão aprofundada e os habilitem a se posicionar de maneira crítica, a inventar outras possibilidades de sequência para os acontecimentos narrados, a dialogar com eles, a parodiá-los, a satirizá-los, a ironizá-los, a contextualizá-los e a compará-los com outros contos ou textos diversos, de maneira ousada e livre a partir de suas condições de produção. Em consonância com o que preconiza Maria Amélia Dalvi:

Partimos do princípio de que a literatura, do modo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, como manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais -, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos), nunca esteve no centro da educação escolar. (*apud* DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p, 69)

Tanto os contos maravilhosos quanto os fantásticos ou estranhos são instrumentos importantíssimos para a invenção de identidades subjetivas ou coletivas que são essenciais para o processo de humanização. Entretanto, acreditamos a escolha desses para a aplicação em sala precisa estar pautada em critérios de qualidade, tais como atualidade, capacidade de provocação, complexidade, originalidade, potencial para desenvolver as inteligências múltiplas e o prazer estético, possibilidade de múltiplas interpretações e de ativação da memória, valorização das experiências de vida dos leitores e articulação com diferentes linguagens, suporte e circuitos. Consoante ao que Maria Amélia Dalvi postula em:

[...] os textos literários lidos e estudados na disciplina de português na escola devem ser escolhidos tendo em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta – uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar. (*apud* DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 78).

Precisamos estar cientes de que a liberdade de interpretação de cada um deve ser respeitada, mas precisa também ser orientada criteriosamente para reduzir a confusão e a displicência e sustentar as projeções e a formação da imaginação, da experiência, do conhecimento, do discernimento e da identidade de cada sujeito leitor. Por sua vez, não podemos nos esquecer de que cabe a nós, enquanto professores de língua portuguesa, e não aos alunos, conhecer os conceitos fundamentais da linguística, dos gêneros textuais, da teoria literária e dos elementos que estruturam os textos, da retórica e da poética e suas alusões à história e a respeito das linguagens verbal e não verbal. Diante disso, buscamos desenvolver essas competências enquanto professores de letras, em consonância com os objetivos definidos pelo Ministério da Educação e Cultura para a formação em Letras:

O objetivo do curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e

questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (Brasil, 2001: 30 *apud* DALVI; REZENDE; FALEIROS, 2013, p 131).

Ao refletir criticamente sobre quais noções linguísticas e literárias desejávamos que os alunos desenvolvessem, retomamos os preceitos de Robson Coelho Tinoco (2013, p. 136) que nos questiona quanto aos objetivos das leituras que propomos aos discentes e à maneira como direcionamos nossas ações e mediamos as atividades. O teórico nos incita a atualizar nossas práticas pedagógicas conforme a realidade contemporânea porque os novos tempos já não admitem a imposição de costumes e valores ou preconceitos em geral, pelo contrário, exigem transformações na cultura da leitura literária de maneira que favoreça à aprendizagem e ao prazer. Para tanto, os alunos precisam estar cientes das intenções dessa leitura. Nas palavras do autor:

[...] o que se pretende lendo aleatoriamente textos na escola? Para onde leva essa leitura? Quem somos, e o que queremos quando lemos? [...]. Nossos alunos estão sendo orientados, previamente, a leituras de determinados autores canônicos, e não canônicos, sabendo o motivo de tal leitura aplicada a sua realidade de leitor? E “ler bem” literatura é algo que se ensine? Pode-se ensinar alguém a ler entendendo a leitura como fonte dupla de informação em prazer? Dupla fonte de esquecimento e descobertas... (*apud* DALVI; REZENDE; FALEIROS, 2013, p 136).

Esperávamos que a leitura literária e dialógica produzisse no leitor um estado de consciência capaz de despertar a descoberta de si e de o que o conto fantástico lhe acrescenta, que o incitasse a ativar sua memória para significar cada texto e lhe dar acabamento e que lhe proporcionasse um sentimento de satisfação por se aprofundar em determinados assuntos pela compreensão do texto em si e pelo prazer da leitura, ademais imaginamos que o conscientizaria quanto à necessidade de avaliar sua maneira de se socializar para que aprimorasse seu ato comunicativo. Semelhante ao que postula Robson Coelho Tinoco ao afirmar que:

“[...] ler dialogicamente gera um estado (eficaz) de consciência [...]. A pessoa dialogicamente consciente – produto de um processo de conscientização social que promove o processo verbal – lê pelo prazer do ato em si ou pelo *prazer da necessidade* de ampliar conhecimentos; lê como obrigação, mas uma obrigação que, leva ao aprofundamento de um assunto, da percepção da própria expressão verbal e mesmo ao exercício da paciência; leva, mesmo, ao aprimoramento do conceito de cidadania. (*apud* DALVI, REZENDE, FALEIROS, 2013, p 145).

Nesse prisma, Maria Amélia Dalvi (2013, p. 81-84) sugere a realização de atividades voltadas à leitura literária na escola com textos integrais, a produção não só dos textos verbais como dos não verbais, a pesquisa sobre o vocabulário, a participação de discussões a respeito para que sua memória de leitor se constitua e para que adquira o hábito de ler literatura pela

literatura e não como instrumento didático para aprendizagem gramatical, metalinguística ou para qualquer outro fim.

Diante do exposto, avaliamos nossa prática e buscamos propor situações em que os estudantes pudessem compreender que embora haja critérios que validem umas leituras e invalidem outras, todas são legítimas e valorosas, e que a maneira de ler pode ser aprimorada por meio da releitura e da intervenção ou mediação do professor ou dos colegas que têm uma experiência maior de interação com os textos.

Assim, tentamos seguir esses parâmetros e fazer da leitura literária um apelo à curiosidade, uma provocação, um prazer, uma descoberta, um hábito e um estímulo à pesquisa e à escrita literária.

Maria Amélia Dalvi (2013) nos alerta para a importância de meditar sobre e responder a algumas indagações no tocante à escolha dos textos literários para utilização na escola e à nossa postura diante deles. Buscamos seguir tais sugestões no decorrer da elaboração e aplicação da nossa pesquisa, considerando os seguintes questionamentos que resumimos e adaptamos a esta dissertação:

a) o título, o tema ou o (s) autor (es) tem (têm), potencialmente, interesse para os leitores, em função dos projetos, ações, atividades que vêm sendo desenvolvidos na escola? É possível realizar um trabalho prévio de ‘preparação’ para o primeiro contato, a fim de ‘situar’ o leitor em relação à obra, texto ou livro proposto? [...]; e) “[...] o texto é moralizador, preconceituoso”, “defensor” de alguma doxa? [...]; f) “[...] A linguagem tende à apreensão mais direta da realidade” ou busca uma definição “metafórica, plural, provocativa do mundo?”; [...]; m) “[...] quem é o narrador e como ele atua? [...]. Os personagens estão caracterizados como tipos marcados, previsíveis, ou são multifacetados, imprevisíveis? [...]. (apud DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p, 84- 87).

Diante desses questionamentos, elaboramos algumas perguntas direcionadas aos alunos relativas aos textos que propomos para a leitura e produção durante a aplicação de nosso projeto de pesquisa. Esperávamos, dessa forma, propor atividades que capacitassem os leitores a analisar melhor o discurso dos personagens e o das pessoas com quem estabelecem relações e que contribuíssem para desenvolver neles um outro olhar para as obras literárias que lhes possibilitasse ler a essência do texto e a sua própria essência para a formação leitora.

Nossa expectativa era de que as atividades com a leitura literária propusessem os mecanismos que impulsionassem o imaginário dos estudantes e o desenvolvimento de modelos de discurso para que pudessem dialogar com os demais de forma mais bem elaborada e organizada, para que argumentassem em torno de uma ideia e conseguissem persuadir os interlocutores a respeitá-la, acatá-la ou recusá-la, além de possibilitar o conhecimento de outros

modelos e imagens do mundo e ampliar as representações da vida interior e exterior e oferecer-lhes sustentação para representar a própria história e se integrar no presente de maneira mais autônoma, criativa e consciente.

### **3.2 Da estética da recepção à leitura subjetiva: concepção e aplicação**

O processo de construção da proposta de intervenção pedagógica teve como bases epistemológicas as pesquisas realizadas por estudiosos da literatura, da estética da recepção e da leitura subjetiva, tais como Hans Robert Jauss apud Luiz Costa Lima (1979), Wolfgang Iser (1999), Tereza Colomer (2003/2007), Robson Coelho Tinoco (2010), Vincent Jouve (2002, 2012), Neide Luzia de Rezende (2013), Annie Rouxel (2013), Rosiane Xypas (2018), dentre outros. Essas bases ampliaram nossos horizontes de expectativas, produzindo em nós deslocamentos teóricos e metodológicos que nortearam as pesquisas, a proposição das atividades durante as intervenções e a análise dos indícios de fascinação ou rejeição dos alunos pelos contos lidos. A partir delas planejamos as estratégias e os métodos a serem utilizados, problematizamos os conteúdos, incitamos os educandos a nortear seu olhar para sua memória histórica e social e sua imaginação, a interagir com os demais e exteriorizar os afetos ou desafetos no que tange aos textos e a registrar suas impressões ou incompreensões em um diário de maneira que construíssem passo a passo o produto dessa intervenção. Dessa maneira, pensamos ter valorizado as subjetividades e a diversidade de interpretações segundo as experiências de cada leitor. Conforme preceitua Annie Rouxel *et al*:

Cada um possui sua história de vida, seu repertório de leituras (se alfabetizado), uma trajetória cultural e social, e se insere em determinada comunidade. Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras [...]. (2013, p. 3).

Nesse aspecto, desenvolvemos esse estudo com vistas a dar condições ao leitor de se perceber enquanto lê, de despertar as lembranças de sua história, de sua experiência de mundo, dos diversos modos de leitura possíveis, para que possa ampliar sua capacidade de refletir e de perceber a ideologia predominante nos textos, suas relações com a vida, estranhamentos provocados no leitor e a qualidade estética produzida a partir dos códigos específicos da literatura.

Se queremos desenvolver a leitura e produção textual, precisamos zelar pelo prazer estético e subjetivo e pela aquisição de outras noções inerentes à literatura. É direito do aluno a

apropriação desses conhecimentos. Nesse sentido, Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006) ressaltam que é necessário entender a leitura enquanto processo interativo entre texto e leitor que requer esforço para interpretá-lo, considerando todos os seus códigos e metáforas e as noções que o sujeito possui referentes a todo o contexto comunicativo, sendo ele análogo à estrutura da língua ou ao conhecimento de si e do mundo. Logo, conforme as autoras,

O sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeito-texto. Assim sendo, na e para produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto. [...]. Dessa forma, a tão propalada explicitude do texto escrito em contraposição à implicitude do texto falado não passa de um mito. Tanto na fala, quanto na escrita, os produtores fazem uso de uma multiplicidade de recursos, muito além das simples palavras que compõem as estruturas. [...] A produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim. [...]. Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o *iceberg* como um todo[...]. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 57-59).

Diante disso, buscamos instigar as reflexões sobre as relações que estabelecem entre a própria vida e a representada pelos personagens nos textos, incentivar sua livre expressão durante todo o processo, seja de forma oral, seja escrita. Para tanto, evitamos intervir em demasia para não comprometer o processo de produção de sentidos dos alunos e fizemos perguntas abertas a múltiplas respostas para garantir que essas revelassem as subjetividades emanadas do universo íntimo e social do leitor ao invés de espelhar nossas influências e intervenções.

A esse respeito Rosiane Xypas (2018) afirma que: “[...] vemos na sala de aula, o leitor pleno de uma história particular dentro de um universo social que será despertado pelo texto literário e tomará consciência do que o texto em questão faz com ele”. (p. 15).

Na nossa concepção, os *Contos Estranhos* de Eduardo Mahon possibilitam aos leitores essa tomada de consciência sobre o poder que os textos literários têm de desestabilizar suas certezas e provocar reflexões sobre a quebra de suas expectativas, os estranhamentos, os risos, os desapontamentos com o destino dos personagens e a desconformidade com as situações retratadas, revelando um sentimento de incompletude do texto e ativando múltiplas fantasias para reconstruir seus sentidos.

Para que os alunos alcançassem os níveis mais complexos de leitura incitamos que os relessem e tentassem descobrir o que os torna interessantes, quais as estratégias utilizadas para prender a atenção e fazer com que os leitores ativem suas memórias afetivas, individuais e coletivas. Ademais, incentivamos que prestassem atenção na organização do enredo, que

antecipassem as possíveis sequências das ações dos personagens, que pensassem na variabilidade das interpretações possíveis e, principalmente, na implicitude que garante sua suplementação por meio de suas memórias mais sensíveis. Essas propostas foram realizadas por meio de questionamentos sobre a leitura.

Por conseguinte, cabe-nos adotar uma prática centrada no leitor, ou seja, “[...] uma prática [que] favorece a atividade de leitura do texto literário não apenas como uma fuga, uma evasão da realidade, mas também como um encontro revivido pela memória de quem lê”, conforme sugere Rosiane Xypas (2018 p. 13).

Nesse ângulo, entendemos que precisamos incentivar cada leitor a ativar o que têm armazenado em sua consciência para significar o que lê e descortinar suas representações de leitura, isso possibilita a análise da sua imbricação na obra e o redirecionamento da prática pedagógica. Conforme propõe Teresa Colomer:

[...] o leitor literário compreende as obras segundo a complexidade da sua experiência de vida e da sua experiência literária. A forma pela qual percebe a relação entre a experiência refletida na obra e a sua própria é essencial, de tal maneira que a especificidade da leitura “estética”, própria da comunicação literária, frente à leitura “eferente”, que reclamam os outros tipos de textos, é seu apelo radical à resposta subjetiva do leitor. O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento. Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção, o levam a estabelecer seu significado próprio e único. (COLOMER, 2003, p. 133)

A implicitude própria dos textos literários requer de quem lê maior concentração e releitura para que consiga estabelecer relações entre o texto e o mundo que o cerca e tenha melhores condições de julgar a adequação de uma ou outra projeção feita na obra.

Maria Helena Martins (1994) afirma que a releitura pode “apontar novas direções de modo a esclarecer dúvidas, evidenciar aspectos antes despercebidos ou subestimados, apurar a consciência crítica acerca do texto, propiciar novos elementos de comparação”. (MARTINS, 1994, p. 85).

A autora afirma ainda que: “[...] Assim como há tantas leituras quantos são os leitores, há também uma nova leitura a cada aproximação do leitor com o mesmo texto, ainda quando mínimas as suas variações”. (p. 79).

Ninguém pode vivenciar a experiência do outro, mas o leitor pode pensar algo do que o autor pensou quando projetou suas ideias nos textos. Cremos que os contos selecionados oportunizam a ampliação da capacidade de decifrar e significar informações camufladas ou

estranhas à primeira leitura, porque instigam no leitor uma curiosidade sobre o seu sentido mais profundo que só é satisfeita após uma segunda leitura.

Interessante notarmos que essa ideia que permanecem enquanto base para as atividades voltadas para a recepção do texto pelo leitor, demonstrando a importância da tríade texto-leitor-leitura e é retomada pelos autores da teoria da recepção e da leitura subjetiva nas décadas que seguem, Conforme o faz Vincent Jouve, 2012, que retoma esse preceito defendido por Maria Helena Martins sobre a importância da releitura e argumenta que: “[...] a identificação de uma propriedade até então despercebida produz novas sensações. Uma releitura não suscitará a mesma experiência de uma primeira leitura, por definição não informada”. (JOUVE, 2012, p. 99).

Diante disso, entendemos que a cada releitura ou novo horizonte de expectativas, os sentidos constituídos no percurso se renovam na mente dos leitores, provocando neles outros efeitos, conhecimentos e valores individuais e coletivos, conduzindo-os a interpelar o significado dos enunciados e a ampliar o grau de individualidade de cada realização de sentido e a transformar sua visão de mundo.

Nessa ótica, buscamos compreender e valorizar as perspectivas apresentadas pelos alunos e mediá-los para que, com base na releitura do texto e em seus pré-entendimentos, se desfizessem dos julgamentos ou impressões que lhes pareciam absurdas, fantasiosas ou estereotipadas, compreendessem o conteúdo das entrelinhas, e atribuíssem um sentido mais abrangente ao lido. A esse respeito, Iser (1999) conjectura que:

Se o sentido do texto se amalgama tão inextricavelmente com a extensão temporal da leitura, cada realização do sentido terá um alto grau de individualidade. Isso é confirmado pela experiência que fazemos ao lermos duas vezes o mesmo texto. A segunda leitura nunca será totalmente idêntica à primeira e sequer podemos atribuir a responsabilidade disso as disposições subjetivas do leitor, apesar de elas terem também um papel importante. O sentido constituído na primeira leitura influenciará o processo de formação de sentido durante a segunda leitura. Pois agora o sentido da primeira leitura coloca à disposição um conhecimento que interfere constantemente em cada nova leitura. (ISER, 1999, p. 78).

Essa prática transmite aos leitores maior segurança para se posicionar diante das atitudes dos personagens e das temáticas abordadas.

Os contos de Eduardo Mahon não têm uma temática engajada política e socialmente, nem se enquadram em modelos tradicionais quanto às estruturas textuais e sequência narrativa. O narrador está sempre quebrando nossas expectativas e nos tirando da acomodação, sendo assim, nada pode ser previsto nesses textos. Pensamos que o potencial

que eles têm de prender nossa atenção pelos implícitos e de nos surpreender com sequências estranhas às imaginadas atrairia o interesse dos alunos à leitura. Sabedoras disso, empreendemos esforços para estabelecer situações em que pudessem ler e reler essas narrativas, expor suas compreensões ou incompreensões sobre e nos possibilitar a análise dos julgamentos que fazem a respeito do objeto lido e a avaliação dos sinais das suas implicações no texto, consoante ao que versa Langlade apud Rouxel, Langlade e Rezende (2013):

No cerne da implicação na obra, o leitor estabelece, portanto, uma distância crítica com ela, [...]. É nessa mesma distância interna à leitura que se inscreve o julgamento moral que o leitor faz a respeito da ação das personagens. A distância não é aqui senão o revelador da implicação. O discurso do leitor inscreve em uma teoria ou uma moral as reações subjetivas que experimentou no decorrer da leitura: fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade, desejo, etc. As reações dos alunos, como as de todo leitor, a respeito de obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-los. Nessa distância participativa feita de vislumbres psicológicos, de julgamentos morais, de sedução ou de repulsão, etc., leem-se a obra e o sujeito leitor. (2013, 36).

Rosiane Xypas defende uma metodologia de análise das reações dos leitores aos textos literários e salienta que é preciso incitá-los a refletir sobre si e a projetar nos textos sua própria cultura de mundo, além da cultura que eles desvelam do autor. Diante disso, buscamos, conforme sugere a autora, investigar essas reações “tendo como objetivo lhes aproximar ainda mais de si próprios como leitores literários, se aproximarem de cada texto lido como aventura de leitura de resposta a si e verificar os tempos e lugares da leitura da Obra lida”. (XYPAS, 2018, p. 20). O aluno precisa ampliar sua percepção sobre sua cultura particular para que possa compará-la com a dos outros e compreender como estão interligadas e, conseqüentemente, fortalecer sua identidade enquanto ser que é social e que recebe influências externas.

Por sua vez, Jouve (2002) nos incita a refletir sobre as subjetividades desencadeadas pela leitura por meio de indagações que adaptamos da seguinte maneira: I) como estimular nos alunos a disposição para associar a obra que surge do espírito de cada autor ao seu próprio ser, estar e agir no mundo em que vivem? II) como despertar neles a fruição da subjetividade para que revelem as possíveis nuances da individualização de perspectivas e seus atos de apreensão do que leem? III) como fazer com que o conto escolhido se apresente aos alunos como uma ponte que abre o caminho para que o leitor alcance os horizontes interiores de suas memórias e expectativas a ponto de provocar transformações significativas e efetivas em sua acepção? IV) como alcançar e mobilizar os sentimentos, lembranças, emoções e conhecimentos retidos na memória dos alunos de maneira que sejam utilizados como base para a comparação, a refutação e a projeção no texto?

Meditamos sobre esses questionamentos e inferimos que precisamos estimular os educandos a formular novas perspectivas a partir da releitura do texto por meio de reflexões sobre seu sentido ou significado e da análise da relevância de cada parte para o seu entendimento global. Nesse prisma, buscamos desenvolver em sala atividades que os incitem a relacionar os esquemas do texto entre si e a formar o imaginário estimulados pelas lacunas ou pistas textuais.

Iser (1976) concebe a leitura como “busca intencional de significados”. O texto e o leitor interagem a partir de seu repertório particular de conhecimento de mundo, colocando em prática as estratégias utilizadas tanto para criar quanto para compreender o texto, considerando as regras de convívio social adotadas pela comunidade a que pertencem. Nessa interação, é possível transformar os pontos de vista do leitor e sua capacidade de imaginação e memorização. Nas palavras do autor:

[...] O texto e o leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas. Isto é, a partir de uma imagem da realidade, que Iser denomina “repertório”, e que se acrescenta à existência de “estratégias” utilizadas tanto na realização do texto por parte do autor, como nos atos de compreensão do leitor. Repertório e estratégias constituiriam, pois, a base funcional na qual se desenvolve o ato da leitura. A leitura pretende estabelecer coerências significativas entre os signos e inclui tanto a modificação das expectativas do leitor, como da informação armazenada em sua memória. Assim, a leitura passou a ser vista como busca intencional de significado por parte do leitor. (ISER, 1976 *apud* COLOMER, 2003, p. 96).

Entendemos que o não dito faz parte do repertório e das estratégias textuais e libera os esquemas e perspectivas para serem conectados pelo leitor, favorecendo a uma crescente produtividade desse, obrigando-o a “dar vida própria à história narrada” ao “conviver com os personagens”, “participar dos acontecimentos que os afetam”, agir sobre eles e coordenar seus pontos de vista. (ISER, p. 140-157).

Dessarte, é importante estimular os alunos a realizar uma leitura inteligente e colaborativa para que, ao receber o texto, descubram seu conteúdo subjacente, combinem os esquemas textuais entre si, descartem o que é irrelevante, estabeleçam analogias entre os diversos segmentos do texto ou entre uma ideia e outra e investiguem o assunto de forma mais aprofundada. Temos consciência de que essa não é uma tarefa fácil, mas é uma prática que precisa ser exercitada constantemente na sala de aula para provocar no leitor a evolução do nível de entendimento trivial para o absoluto, conforme preconiza Platão, reportado por Robson Coelho Tinoco em:

[...]. Atividade de recepção, revelação e conhecimento que, possibilitando a transcendência do nível raso das análises [...] superficiais, produzam no leitor uma necessidade de se desenvolver rumo à pesquisa das interligações entre as ideias que, assim interligadas, poderão promover o conhecimento (talvez o Conhecimento absoluto) da essência das medidas e das proporções (Platão, op. cit.). O ideal é produzir uma “leitura produtiva”, por meio de uma recepção ativa, inteligente, moderna. [...], assumir a busca do *Absoluto* que, platonicamente, mostre o além da visão normal, visão acostumada sempre com o tão pouco que a antipoesia [...] lança aos olhos, muitas vezes cansados de procurar, mas sempre querendo descobrir. Nessa produção-processo, aprimorar olhares mais investigadores para a recepção de um “olhar poético”, portanto mais depurado, mais sensível [...] criador e, por isso, atento às informações advindas das ideias em que “a imitação poética rega e alimenta as paixões, ao invés de deixá-las secar, e erige em governante o que deveria ser governado” (*apud* TINOCO, 2010, p. 37-38).

Por sua vez, Jouve (2002) se reporta a Picard (1986) para reforçar a necessidade de estimular os leitores a manter o contato com o mundo exterior ao texto enquanto decifra e significa as estruturas textuais, analisa a complexidade da obra e reage ao que lê, conforme seu consciente ou inconsciente. Os autores defendem que essas são instâncias essenciais a todo leitor. Nesse sentido, Picard em *A leitura como Jogo (1986)* sugere:

[...] encontrar em todo leitor três instâncias essenciais: o “ledor”, o “lido” e o “leitante”. O “ledor” é definido como a parte do indivíduo que, segurando o livro nas mãos, mantém contato com o mundo exterior; o “lido”, como o inconsciente do leitor que reage às estruturas fantasmáticas do texto; e o “leitante”, como a instância da secundaridade crítica que se interessa pela complexidade da obra. (*apud* JOUVE, 2002, p. 50).

Conscientes de que todo conto é insuficiente de sentido em si, entendemos que, se almejamos por uma leitura em que o estudante analise a essência textual e suplemente o seu sentido, precisamos orientá-lo a estabelecer uma ponte entre o texto e sua própria vida, a investigar atentamente sua incompletude e a atuar no texto, dando-lhe o acabamento necessário. Jouve (2002) se reporta a Eco (1985, p.171-2) para enfatizar a necessidade de o sujeito leitor construir o sentido do texto:

[...]. A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário. Um universo textual, como nota Eco (1985), é, por definição, sempre inacabado: “Não somente é impossível estabelecer um mundo alternativo completo, mas é também impossível descrever o mundo real como completo” (*apud* JOUVE, 2002, p. 61).

Nessa lógica, Tinoco (2010) enfatiza a necessidade de centrar as atenções no leitor durante o ato da leitura e afirma que ele é o cerne da estética da recepção, portanto, é quem

deve ser concebido como “objetivo final de qualquer intenção de escrita” e “apreensão do texto literário”. (p.15).

Ao reforçar essa teoria, o autor se reporta a Jauss, para quem, a estética da recepção se concentra “na apreensão de um texto literário, foco em que o leitor assume uma condição indispensável para essa devida apreensão”. (*apud* TINOCO, 2010, p. 14).

Por sua vez, Luiz Costa Lima (1979) alude a Wolfgang Iser (1970) para enfatizar a função do leitor no processo comunicativo dos textos, aos quais esse reage preenchendo suas lacunas e lhes atribuindo sentido, conforme orientações e valores assimilados consciente ou inconscientemente durante toda a vida. Iser (1970) afirma que “É uma das ingenuidades mais arraigadas da consideração literária pensar que os textos retratam a realidade”. (p 232). Diante disso, Luiz Costa Lima conclui que

[...] se os textos não recebem sua realidade de antemão, mas a alcançam por uma espécie de reação química processada entre o texto e seu leitor, tal “reação” já aponta para o papel do leitor; do leitor enquanto habitado por orientações e valores que ele próprio não domina conscientemente. Noutras palavras, é o efeito (produto de orientações e valores) atualizado no leitor que lhe serve de filtro para emprestar sentido à indeterminação contida na estrutura do texto. Daí resulta a primeira propriedade do texto literário: [...] o estranhamento [...]. (*Apud* LIMA, p. 24).

Diante dessa linha de raciocínio que não vê nos textos o retrato de uma realidade determinada ou a transparência de informações manifestas, mas a possibilidade de interligação entre o texto, o leitor e a consciência da realidade de quem lê, buscamos, conforme orienta Rosiane Xypas (2018) “[...] uma prática metodológica da leitura para fornecer o encontro do leitor com o texto e favorecer o acolhimento de suas reações sensíveis para a condução de interpretações plurais que conjugam criatividade da percepção e reflexão criativa”. (XYPAS, 2018, p. 11).

Considerando que a estética da recepção não se debruça em todas as representações possíveis sobre um texto, mas no esforço de compreender a distinção entre cada uma delas, sem se deter a um tipo previsto ou programado de interpretações, buscamos também compreender a diferença entre os sentidos apresentados por cada aluno do 9º ano a respeito dos contos lidos, sem classificá-los como certos ou errados. Gumbrecht (1975b) defende que a estética da recepção evoluiu depois que passou a se dedicar à compreensão da diferença entre as diversas interpretações possíveis para um mesmo texto ficcional. Segundo o autor:

[...] a verdadeira inovação da estética da recepção consistiu em ter ela abandonado a classificação da quantidade das exegeses possíveis e historicamente realizadas sobre

um texto, em muitas interpretações “falsas” e uma “correta”. Seu interesse cognitivo se desloca da tentativa de constituir uma significação procedente para o esforço de compreender a diferença das diversas exegeses de um texto. (GUMBRECHT, 1975b, p. 191. *Apud* LIMA, 1979, p. 27).

Escolher textos literários para aplicar em sala com engajamento social, político e ideológico e temáticas ligadas aos conflitos, anseios e dilemas da infância e adolescência nem sempre bastam para garantir o envolvimento dos educandos nas atividades relacionadas à literatura. Isso porque nem sempre eles são receptivos à leitura, principalmente quando veem os textos apenas como instrumentos didáticos para fins pedagógicos por meio dos quais são transmitidos e reforçados valores e princípios morais cristalizados pela sociedade. Daí o nosso compromisso de mediar as leituras de maneira que esse leitor real seja capaz de reapropriar-se do lido, apreender o sentido com base na razão e emoção, participar ativamente na concretização da obra e integrar-se a ela como um elemento literário a ser analisado.

Semelhante ao que postula Xypas, 2018, sobre a importância de “[...] repensar a integração do sujeito leitor como elemento legítimo e participante da Obra”. (XYPAS, 2018, p. 19). Conforme a autora o leitor real constrói sua identidade ao dialogar com um texto que lhe acrescenta algo novo e lhe transforma constantemente. Nas palavras da autora:

Este leitor real mostra-se, explicitando suas reminiscências de leituras anteriores, percebendo o trabalho artístico com a língua, lutando para dialogar com o texto, firmando o que chamamos, no encontro com o texto literário, de diálogo intercultural, e por fim, realizando um engajamento pessoal porque constrói sua identidade. (XYPAS, 2018, p. 19).

Para Iser (1999) o texto antes do ato da leitura não tem significado em si, já que é o leitor quem constrói o objeto estético e o faz ao dialogar com o repertório e as estratégias textuais e produzir sentidos durante todo o processo de recepção, portanto, é ele quem precisa atualizar a estrutura textual e agir com autonomia sobre ela para transformar a si. Semelhante ao que diz Rosiane Xypas “[...] o leitor precisa lançar mão do jogo que suscita o texto literário para promover a recepção da Obra fazendo um pacto com o texto no intuito de ampliá-lo como uma resposta a si”. (XYPAS, 2018, p.12).

Isto posto, entendemos que, na interação com o texto, o leitor constitui-se como parte literária que busca apreender as informações ali contidas e compreender empaticamente não só os sentimentos dos personagens, mas também os seus, conforme tudo o que armazenou em sua memória durante toda a vida e, para tanto, estabelece um diálogo com e reage ao texto para

ressignificá-lo para si, reapropriar-se dele, produzir outros sentidos, construir sua identidade e seu próprio texto e transformar-se racional e emocionalmente.

Se o leitor não respeita as coordenadas textuais, não analisa as relações estabelecidas entre o texto e as próprias experiências de vida e apenas decodifica o que lê, ele passa a se ver diante de um amontoado de frases sem nexos. É indispensável, então, que atuemos enquanto mediadores da aprendizagem e o incitemos a reler o texto e refletir sobre outras possibilidades de sentido, analisando-o em relação a si. Consoante ao que observam Iser, Eco apud Jouve:

Se se quer estudar a leitura, a perspectiva é de fato muito diferente: o sistema narrativo, longe de ser percebido como autônomo, deve ser analisado em relação ao leitor. Assim, não basta identificar e descrever o narratário: é preciso se perguntar como o leitor reage a esse papel que o texto lhe propõe. Iser e Eco, por meio das noções de leitor implícito e de leitor modelo, interessam-se, de fato, pelo além do texto. Mais do que a narrativa o objeto de suas análises é sua “concretização” pelo leitor. (apud JOUVE, 2002, p. 47).

Sempre que interagimos com os outros reagimos como se conhecêssemos suas experiências e criamos uma ideia sobre como esses nos percebem. Essa relação interpessoal é uma tentativa contínua de desvendar as indeterminações sobre o que eles pensam de nós. Enquanto narratários dos textos, uma de nossas funções é deixar fluir nossa imaginação para preencher as lacunas deixadas pelo escritor.

Vincent Jouve distingue três tipos de narratário: o leitor que desempenha um papel de personagem na narrativa, configurando-se como um narratário-personagem (o “narratário intradieético” de Genette) ou que exerce o papel de “narratário interpelado” (usado por Diderot) em que o leitor é interpelado pelo narrador durante a narrativa com o intuito de tornar ridículas suas expectativas, ou ainda pode se constituir em um narratário oculto (tal como o “leitor implícito” de Iser, 1985, ou o “leitor abstrato” de Lintvelt, 1981), que estão presentes de maneira implícita pelos atributos que o narrador deduz ou espera que seus destinatários tenham. (JOUVE, 2002, p. 41-44).

Segundo Jouve, o autor cria uma imagem abstrata do receptor antes de criar sua arte, diante dessa imagem mentaliza o que e como dizer para atuar intencionalmente sobre ele. O texto literário ganha existência plena quando age sobre o leitor real no ato da leitura, influenciando-o a pensar os pensamentos do autor, a transformar a si e a produzir seus próprios pontos de vista. Nas palavras de Vincent Jouve:

Simetricamente, o receptor é ao mesmo tempo o leitor real, cujos traços psicológicos, sociológicos e culturais podem variar infinitamente, e uma figura abstrata postulada

pelo narrador pelo simples fato de que todo texto dirige-se necessariamente a alguém. Mediante o que diz e do modo como diz, um texto supõe sempre um tipo de leitor – um “narratário” – relativamente definido. [...] (JOUVE, 2002, p. 36).

Ao tratar da leitura, o autor suscita as contribuições de M. Otten, que alerta para a urgência de nos ater a “o texto para ler”, “o texto do leitor” e a “relação do texto com o leitor”. A esse respeito, Rosiane Xypas (2018) afirma que “A criação do texto do leitor é um tipo de co-elaboração [sic] do texto lido com o texto agora feito seu” e acrescenta que, desse processo resulta o que ela chama de “alterleitor”, (p. 53), um sujeito em formação e evolução que precisa dar continuidade à obra a partir do texto lido e libertar sua imaginação criadora para atualizar-se e transformar-se em um ser diverso e autor de seu próprio texto. Nas palavras da autora: “alterleitor (...) ser em elaboração, em processo. (...) que pode ser constituído e só pode existir a partir da tríade dinâmica leitor-obra-leitura em que se busca compreender o que resulta dos processos do investimento do imaginário daquele que lê. Construindo-se em um outro diferente”. (XYPAS, 2018, p. 53).

Nesse prisma, Vincent Jouve (2002) defende que a única leitura verdadeira é a concreta, centrada no leitor real, cujas possíveis reações futuras ao texto são imprevisíveis, dado que ele o compreende de maneira distinta e única em decorrência de suas próprias experiências vividas e seus conhecimentos em geral. Para reforçar sua opinião a respeito do leitor real, o teórico alude às contribuições de Michel Picard (1996). Nas palavras do autor:

Uma nova abordagem da leitura, centrada sobre o leitor real, foi inaugurada pelos dois ensaios de Michel Picard: [...]. Já é tempo, segundo ele, de acabar com essas leituras hipotéticas (que, talvez, nunca existiriam) para estudar a única leitura verdadeira: a leitura concreta do leitor real. Diferentemente do leitor desencarnado dos modelos de Iser e de Eco, o leitor real apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente. É uma perspectiva que se aproxima – embora mais psicanalítica – da nossa [...]. (*apud* JOUVE, 2002, p. 15).

Rosiane Xypas (2018) também compartilha desse preceito de leitura postulado pelos teóricos supracitados e afirma que o leitor real é aquele que:

[...] segura em suas mãos o livro e que apressado pelo tempo, mal tem tempo de ler. E não é só isso. O leitor real é aquele que tenta apreender o texto com a razão e a emoção. É também considerado leitor real, todo aquele que não tem medo de dizer: “Foi assim que senti” e explicitar o que a obra literária nele suscitou. Esse processo demonstra consciência do que se sente, do que se sabe ou se ignora da obra lida. (p. 13).

Nesse sentido, a autora alerta para o possível desinteresse dos leitores em criar qualquer ideia a respeito da intenção do autor que produziu o texto literário e defende que eles podem inclusive nem querer ler ou não compreender o que leem por diversas razões. Nessa perspectiva ela salienta que:

O leitor não deve ficar fora do jogo, sobretudo o leitor real aquele que segura em suas mãos o livro que lê, aquele que interrompe muitas vezes sua leitura para fazer outras coisas, aquele que lê no ônibus em pé ou sentado, aquele que faz, por exemplo, estágios em escolas e que se depara com a realidade árdua do ensino de Literatura nas mesmas, aquele leitor que sendo real não está querendo ler, não tem tempo, não sabe como fazer, aquele leitor real que lê e não entende devido a n fatores e talvez a gama de constatações culturais encontrados nos textos literários. (XYPAS, 2018, p. 23-24).

A autora acrescenta ainda que sua “representação social do sujeito leitor é como aquele que se autoquestiona, se reelabora e sinaliza seus tempos e lugares de leitura demonstrando assim uma verdadeira vivência em seu horizonte de expectativa na Obra lida”. (XYPAS, 2018, p. 18). Segundo ela os leitores implícitos e os ideais promovem “mais um afastamento do que uma possibilidade de tratar intimamente a relação texto-literário e de leitor de literatura”.

Diante disso, entendemos que, se queremos centrar nossas práticas pedagógicas no aluno-leitor, precisamos mobilizá-lo a receber o texto literário e se imaginar na posição do personagem, a descobrir a essência ideológica estruturante do mundo fictício em questão, a atuar nele, identificando e suplementando suas indeterminações, significando suas negações e produzindo seus próprios sentidos.

Nessa aventura imaginária de construção e projeção de sentidos para o lido, o leitor compreende melhor a si, as atitudes representadas pelos personagens, os eventos narrados, as pessoas com quem convive no mundo real e a sociedade da qual faz parte e, enfim, descobre o prazer pela leitura de textos em geral.

Nesse prisma, Jauss (2002) *apud* Tinoco (2010) defende que quanto maior for o prazer estético evocado pela obra, maior e melhor será a compreensão e o potencial comunicativo dela e, quanto mais compreendemos o que lemos, mais prazer sentimos. Nas palavras de Tinoco:

Jauss tem a intenção de recuperar a validade do prazer desencadeado pela recepção de obra de arte pois acredita que, na medida em que a recepção for realizada com mais prazer, mais e melhor a obra será entendida e compreendida. Considera, assim, que tais processos ocorrem simultaneamente, indicando que só é possível gostar do que se entende e compreende o que “gera” senso de prazer. [...]. (*apud* TINOCO, 2010, p. 27).

Por seu turno, Roland Barthes (2015) caracteriza a identidade dos indivíduos como uma ficção criada pela pluralidade da sociedade da qual fazemos parte. Segundo o autor, “nosso prazer é individual – mas não pessoal”. (p. 73). O teórico tece suas considerações sobre o prazer da leitura da seguinte maneira:

Cada vez que tento “analisar” um texto que me deu prazer, não é a minha “subjetividade” que volto a encontrar, mas o meu “indivíduo”, [...] é meu corpo de fruição que volto a encontrar. [...] *meu sujeito histórico*; pois é ao termo de uma combinatória muito delicada de elementos biográficos, históricos, sociológicos, neurológicos (educação, classe social, configuração infantil etc.) que regulo o jogo contraditório do prazer (cultural) e da fruição (incultural), [...]. (p. 73).

Isto posto, entendemos que, enquanto professores, somos responsáveis pela falta de interesse dos alunos pela leitura porque muitas vezes não a mediamos adequadamente, não consideramos suas reais necessidades de aprendizagem e não zelamos pela “compreensão fruidora” e “fruição compreensiva” conforme sugere Hans Robert Jauss (1979, p. 45-46) para que o seu encontro com o texto seja uma aventura prazerosa.

Nesse prisma, Robson Coelho Tinoco (2010) faz referência ao mito da caverna de Platão ao comparar os professores de muitas escolas do país a indivíduos que se acostumaram a viver na parte escura da caverna de onde é possível apenas a visão restrita ao que há em seu interior e que, diante da possibilidade de conhecer sua realidade exterior, sentem medo do desconhecido e decidem permanecer na situação de ignorância.

Dessa forma, o autor salienta que aqueles professores cujas práticas pedagógicas se mantêm desorientadas e relutantes às mudanças diante da enorme quantidade de informações a que têm acesso permanecem acovardados e alienados por uma falsa sensação de segurança e repetem, ritualisticamente, metodologias caducas, impõem a leitura de obras pífias, sem a orientação adequada e, conseqüentemente, contribuem para que os alunos não gostem de ler. Nas palavras do autor:

A escola, [...], perdeu-se da filosofia de Platão Institucionalmente, não sabe onde está sua função de educadora de pessoas, melhor dizendo, de transformadora e, aparentemente, ainda não descobriu que “as ideias nada mais são que paradigmas das coisas materiais – que são cópias imperfeitas e transitórias” (idem, p. 98). [...], engaveta-se dentro da caverna construída por suas próprias intenções de ensino. Por vezes sai à luz, cega-se momentaneamente pela “claridade pesada” do dia a dia e volta para o interior da caverna, buscando a pretensa segurança das sombras. Nesse desorientado vaivém – repleto de teorias para todos os problemas -, continua cega na incerteza, todavia segura da escuridão. (TINOCO, 2010, p. 39).

O autor nos incita a questionar nossas práticas pedagógicas, refletir, planejar e aplicar um projeto de ensino voltado à análise da recepção do texto pelo aluno e dos sentimentos suscitados nele durante a leitura e a centrar nossas práticas na formação do leitor literário. Entendemos que, para tanto, necessitamos mediar o diálogo entre texto e leitor, valorizando seu caráter artístico, abrindo caminhos para a libertação das subjetividades e criticidade e permitindo a recepção inteligente como maneira efetiva de compreender o mundo, reconhecer-se nele e transformá-lo. Nesse sentido discursa o autor em:

[...] leitura produtiva de um leitor real – ponto central desta proposta de reavaliação da teoria da recepção -, é instrumento eficaz para dar asas à alma e sustentação ao olhar crítico. [...] É atividade para exercitar a alma racional, platonicamente, nas experiências da inteligência e do amor marcadas por um posicionamento de recepção do que se lê como maneira moderna de apreender o mundo, real e poético. (TINOCO, 2010, p. 42).

A teoria da recepção contribui para a transformação da visão restrita e ofuscada do leitor sobre si e acerca da sociedade a que pertence em visão resplandecente, enriquecedora e libertadora porque provoca a atitude de se projetar no objeto lido, atuar criticamente nele, analisar a essência textual e descobrir outras perspectivas para a interpretação textual, conforme pode ser inferido em:

A teoria da recepção [...] possibilita uma apreensão da mensagem em que o leitor se integra a ela de maneira crítica e enriquecedora, descobrindo as variações de leitura de um texto aberto às interpretações, mas que tem em si mesmo seu fechamento: a análise não pode prescindir do texto para suas considerações e inferências. (TINOCO, 2010, p. 44).

Perante o exposto, acreditamos ser importante aplicar um projeto de educação voltado para a libertação da consciência desse leitor e destinatário dos contos selecionados por meio da leitura que incita a reflexão, a produção de ideias e a transformação de si. Nesse Prisma, Luiz Costa Lima, 1979, traduz a obra de Naumann, 1965, em que apresenta os preceitos de Krauss sobre o destinatário da obra literária da seguinte maneira: “[...] a obra literária não é escrita no vazio, nem dirigida à posteridade: é escrita sim para um destinatário concreto” (Krauss; Naumann, M., 1965, p. 58. *Apud* LIMA, L. C. p. 15). O autor acrescenta tempos depois que o “leitor ideal (...) é aquele que é sempre capaz de destruir seu horizonte de expectativas para gozar da literatura mais nova” (KRAUSS; NAUMANN, 1975, p. 139 *apud* LIMA, 1979, p. 47).

Quanto às normas que regulam a comunicação entre texto e leitor, podemos dizer que elas apresentam variadas bases de sustentação em Stierle, pois o autor assegura que, na

constituição do sentido, o leitor tem o papel de equilibrar o que não está determinado com o que está e, a partir daí, apreender sua figura de relevância. Contudo, a apreensão dessas bases de relevância não garante uma única e ideal construção de sentidos por parte desse, muito menos admite qualquer interpretação ou a produção de sentidos baseada apenas nos conhecimentos prévios do leitor. Conforme podemos inferir em:

No ato da recepção, podem-se produzir, na perspectiva dos leitores, inúmeros eixos de relevância que não rompem com o texto. Estes contudo necessitam constantemente da relativização da figura de relevância determinante do próprio texto. [...] aquilo que no texto permanece aberto ou indeterminado, não deve ser compreendido, fundamentalmente, como estímulo para a atividade criadora do leitor, [...]. Este é o ponto em que a concepção aqui defendida, acerca das condições constitutivas dos textos ficcionais, se separa da estética da recepção de Iser[...]. (STIERLE *apud* LIMA, 1979, p. 147- 148)

Por outro lado, Wolfgang Iser, *apud* Luiz Costa Lima (1979), propõe que o leitor atribua sentidos à parte lacunar com base em suas prenoções e nos complexos de controle do próprio texto cuja função é “orientar a leitura” e “[...] exigir do leitor sair de sua ‘casa’ e se prestar a uma vivência no ‘estrangeiro’; testar seu horizonte de expectativas; pôr à prova sua capacidade de preencher o indeterminado com um determinável [...]”. (*apud* LIMA, 1979, p. 52).

Para ressaltar a necessidade de o leitor identificar as coordenadas dos textos ficcionais para significar os implícitos que precisam ser investigados mais profundamente e garantir a unidade e o sentido global do texto, Luiz Costa Lima (1979) reporta-se a Ingarden. Nas palavras do autor: “[...] pelo ato de *concretização* do leitor, os objetos intencionais devem *simular* uma determinação completa. Esta exigida simulação [...] impõe que o leitor, diante da indeterminação do texto, saiba distinguir entre as indeterminações que hão de ser preenchidas ou negligenciadas”. (INGARDEN *apud* LIMA, 1979, p. 53). O leitor, nesse caso, é quem decide significar ou não cada indeterminação identificada.

O potencial comunicativo do texto ficcional se amplia quando traz uma sequência imprevisível e estranha ao que é habitual ou normal e, esse estranhamento é estruturado por meio do não dito e das negações, ou seja, das indeterminações e é programado intencionalmente para direcionar a criação de sequências de imagens na mente do leitor que, ora estimulam as ilusões extratextuais projetivas e subjetivas, ora as contrapõem às estruturas e pistas textuais, obrigando-o a interpretar esse complexo de segmentos textuais da maneira mais apropriada possível. Nessa linha de pensamento, Luiz Costa Lima consigna a Iser o esclarecimento que segue:

[...] “A não identidade da ficção com o mundo, assim como da ficção com o receptor é a condição constitutiva de seu caráter de comunicação”. (p. 105). A partir daí, Iser retoma e amplia sua formulação anterior: “a indeterminação resulta da função comunicativa dos textos ficcionais e, como esta função é realizada por meio das determinações formuladas no texto, esta indeterminação, à medida que textualmente “localizável”, não pode deixar de ter uma estrutura. As estruturas centrais de indeterminação no texto são seus vazios e suas negações” (p. 106). Para o melhor entendimento da ideia do vazio como estrutura do texto, isto é, como os complexos que comandam a atividade projetiva do leitor, Iser introduz o conceito, próprio à psicologia da percepção, de *good continuation*. Ele pode ser descrito como o processo pelo qual uma sequência de imagens (ou de dados da percepção) se integra, na mente do receptor, como uma *Gestalt* previsível. O conceito é apresentado para se mostrar que a literatura a ele se contrapõe. Pois seus segmentos não se organizam de modo a formar uma sequência previsível [...] (ISER *apud* LIMA, 1979, p. 54).

Os textos ficcionais contribuem para ampliar a consciência sobre um determinado assunto e isso gera prazer. Hans Robert Jauss *apud* Luiz Costa Lima (1979), versa sobre o prazer que o leitor sente ao se descobrir no texto enquanto se coloca no lugar dos personagens e atua imaginariamente nesse outro mundo fictício sem se preocupar com o que os outros esperam de sua atuação. Nesse processo ele descobre também o texto armazenado em sua consciência. Nas palavras de Jauss:

[...]. Na reação de prazer ante o objeto estético, realiza-se, ao invés, uma reciprocidade entre sujeito e objeto, [...]. Este interesse estético se explica de forma mais simples pelo fato de que o sujeito, enquanto utiliza sua liberdade de tomada de posição perante o objeto estético irreal, é capaz de gozar tanto o objeto, cada vez mais explorado por seu próprio prazer, quanto seu próprio eu, que, nesta atividade, se sente liberado de sua existência cotidiana. Por conseguinte, o prazer estético realiza-se sempre na relação dialética do *prazer de si no prazer no outro (Selbstgenuss im Fremddenuss)*. (*apud* LIMA, 1979, p. 97-98).

Esse prazer sentido pode ser chamado de experiência estética, conforme postula Luiz Costa Lima (1979). Nesse sentido o autor afirma que “[...] o prazer estético implica uma atividade de conhecimento, [...]. O sujeito do prazer conhece-se no outro, traz a alteridade do outro para dentro de si, ao mesmo tempo que se projeta nesta alteridade. [...], o conhecimento só experimenta a diferença do outro a partir do próprio estoque de prenoções que traz consigo”. (p. 47). Entendemos, a partir das colocações de Luís Costa Lima que as contribuições dos leitores (ao ativar seus conhecimentos prévios para atribuir sentidos ao que lê) precisam receber o mesmo peso que as contribuições textuais (saberes veiculados pelo texto) durante o ato da leitura para que, a partir da troca e compartilhamento desses, ocorra o enriquecimento do potencial comunicativo de ambos – texto e leitor. Para reforçar seu conceito sofre o efeito estético na consciência de quem lê, o autor se reporta às contribuições de Hans Robert Jauss:

[...] Jauss destaca a alteração do conhecimento do sujeito, alteração devida à ação do efeito estético, creio que devemos partir do momento anterior a esta alteração, isto é, o momento representado pelo conjunto de expectativas, prenoções e previsões do sujeito. Está certo que se, durante a experiência estética, o sujeito apenas confirma seu prévio horizonte cognoscente, a experiência, enquanto estética, fracassa, pois o sujeito excluirá o objeto, não será capaz de tematizar o que nele é rebelde a seu prévio estoque de saber. Porém, mesmo supondo-se uma experiência estética realizada, a fruição da alteridade, a experiência do diverso, o questionamento até dos valores do sujeito (isto é, o leitor) só serão abordáveis a partir daquela gama prévia de saber. (LIMA, 1979, p. 46).

Depreendemos com o autor que a análise de um personagem ou um narrador a partir de si contribui para que o sujeito que lê se mantenha consciente de sua própria história e consiga agir de maneira equilibrada entre os mundos que lhe surgem, tais como o mundo interior ao texto, interior a si e exterior a ambos. Nesse sentido, o autor afirma que:

A experiência estética, portanto, consiste no prazer originado da oscilação entre o eu e o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se do objeto, e se afasta interessadamente do objeto, aproximando-se de si. Distancia-se de si, de sua cotidianidade [sic], para estar no outro, mas não *habita* o outro, como na experiência mística, pois o vê a partir de si. (LIMA, 1979, p. 46).

O efeito estético produzido pelo texto naquele que o lê é resultante de um processo que envolve o texto e o leitor em um movimento dialético constante que promove a construção de sentidos do lido enquanto as pistas textuais e as relações entre as experiências vividas e as representadas são consideradas e avaliadas na consciência do sujeito receptor do texto. A esse respeito, Vincent Jouve, 2002, postula que:

Uma análise da experiência estética do leitor ou de uma coletividade de leitores, presente ou passado, deve considerar os dois elementos constitutivos da concretização do sentido – o efeito produzido pela obra, que é função da própria obra, e a recepção, que é determinada pelo destinatário da obra – e entender a relação entre texto e leitor como um processo que estabelece uma relação entre dois horizontes ao operar sua fusão. O leitor começa a compreender a obra nova, ou que ainda lhe era estranha, na medida em que, ao entender os pressupostos que orientaram sua compreensão, reconstitui dela o horizonte especificamente literário (JOUVE, 2002, p. 138-139).

Por seu turno, Rosiane Xypas defende a provocação do efeito estético na consciência do leitor por meio do estímulo à “aproximação” e ao “reconhecimento de si” por meio da ativação das memórias de cada leitor e nos faz as seguintes interpelações: “[...] quando o leitor preenche o vazio deixado pela Obra, o que ele vê? Como lê? Sente uma aproximação de si próprio, de reconhecimento, de sentimentos convidados pela ousadia de se fazer uma leitura a partir de si, [...]?” (XYPAS, 2018, p. 50). Nessa linha de pensamento, Robson Coelho Tinoco (2010) ressalta a importância de o leitor ativar um conjunto desses conhecimentos prévios para garantir

a significação produtiva dos textos. Segundo o autor, “[...] Para uma leitura produtivamente interpretativa, portanto, o leitor precisa ler a obra tendo noção da importância do que se estabelece como “pré-entendimentos” – conjunto de ideologias e experiências próprias a partir das quais as várias características da obra serão consideradas”. (p. 17).

Esse prazer estético frui no leitor quando ele, ao ler livremente (sem imposições) compreende o que está manifesto no texto e transforma sua consciência subjetiva em intersubjetiva (avaliando o que está interno e externo ao texto) e, mesmo não se identificando com a temática, pode sentir-se impulsionado a avançar na leitura, a livrar-se das visões rasas ou estereotipadas, a produzir mentalmente seus próprios sentidos de mundo e a apropriar-se daquele saber sobre as experiências do outro e integrar-se nele, acrescentando outras perspectivas, o que amplia também seu conhecimento e experiência de si. A esse respeito, Jauss diz que:

A determinação do prazer estético como prazer de si no outro pressupõe, por conseguinte, a unidade primária do prazer cognoscente e da compreensão prazerosa, restituindo o significado, originalmente próprio ao uso alemão, de participação e apropriação. [...] experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua própria atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia [...]. O prazer estético que, desta forma, se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético. (*apud* LIMA, 1979, p. 98).

Cada conto, enquanto texto ficcional resulta de um ato intencional de seu autor e encena um mundo referencial constituído por regras, concepções, paradigmas e repertórios culturais que levam ao mundo da experiência de si, entretanto, deve ser entendido como representação e não como realidade propriamente dita porque tudo que é repetido nele não sofre as consequências próprias do mundo real. Ele é um campo de jogo composto por muitas formas possíveis de desafios planejados criteriosamente para incitar o leitor a imaginá-lo, identificá-lo, trazê-lo à vida, participar e intervir nele, suplementá-lo, interpretá-lo, transgredi-lo, modificá-lo e atualizá-lo. Ao ingressar nesse mundo imaginário, superar os obstáculos textuais e transformar a si, o leitor e jogador vence o jogo. Semelhante ao que Iser (1999) postula em:

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. [...] Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem - e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto. Ora, como o

texto é ficcional[...] o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo, mas apenas um mundo encenado. Este pode repetir uma realidade identificável, mas contém uma diferença decisiva: o que sucede dentro dele não tem as consequências inerentes ao mundo real referido. [...] (*apud* LIMA, 1979, p. 105).

À face do exposto, entendemos que o conto estranho ou fantástico tem o potencial de representar a organização dos complexos da experiência humana e produzir uma comunicação adicional não planejada em que o autor fantasia a possível reação do leitor e esse pode criar ou não uma ideia ilusória extratextual a respeito da intenção daquele no ato de formulação do texto, dado que o texto fantasioso não é transparente e pode gerar interpretações aleatórias aos sinais textuais, o que pode ser acentuado em decorrência das disparidades de níveis de compreensão, interesses, culturas, condições psicológicas e sociais de cada leitor. O que possibilita inclusive a recusa de alguns ao ato da leitura. Nessa linha de pensamento também discursa Karlheins Stierle *apud* Luiz Costa Lima:

A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de presentear-lo, de escrever uma crítica ou ainda o de pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo... Independente das múltiplas reações possíveis e não teorizáveis, há uma conexão completa das camadas instauradoras da recepção, que se oferecem para a apreensão teórica. Descrever o ato da recepção significa, de imediato, diferenciar seus vários passos e apreender sua construção hierárquica. (*apud* LIMA, 1979, p. 121).

A recepção do texto requer aptidão para julgar o objeto lido. A esse respeito, compreendemos, com Luiz Costa Lima (1979, p. 142), alguns dos preceitos de Kant em sua obra *Crítica da faculdade de julgar* e de Karlheinz Stierle (1975, p. 345-387) acerca da apreensão da ficção enquanto sistematização da experiência humana. Segundo Luiz Costa Lima, Kant descreve melhor os preceitos de Stierle ao postular que a capacidade de julgar os textos ficcionais pode ser aprimorada à medida que o leitor for exposto continuamente ao convívio com eles, orientado a ligar as experiências ali reveladas à sua história de vida e conhecimento de mundo, a organizar mentalmente suas experiências e a captar o particular do texto enquanto expressão do universal para interpretá-lo plenamente.

O ato de imaginar um enredo a partir de um tema, um tema a partir de um título, ou criar hipóteses sobre a sequência da narrativa a partir de um fragmento exemplifica bem o que entendemos como captar o particular enquanto expressão do universal. Cabe a nós, enquanto professores, estimular constantemente nos alunos essa prática. A esse respeito, Luiz Costa Lima traz as contribuições de Stierle (1975) e Kant (1959), da seguinte maneira:

[...], a apreensão do uso quase referencial da linguagem como uso auto-referencial [sic] é destinado à apreensão da ficção como uma organização específica de esquemas da organização da experiência. A atividade pressuposta por esta leitura, que consiste em ligar um fenômeno específico a seu esquema foi melhor descrita por Kant como a faculdade de julgar (*Urteilkraft*). No texto ficcional, a faculdade de julgar, a que cabe captar o particular como expressão do universal (em Kant, pelo juízo de reflexão) é exposta, por assim dizer, a um “treinamento” contínuo, em que se pode perceber a relevância pragmática do convívio com os textos ficcionais, relevância que ultrapassa o horizonte da ficcionalidade. Essa prática da faculdade de julgar, por seu relacionamento do universal com o particular, exigido pelo texto ficcional, está sempre incluída, para além da recepção concreta de um texto, em uma evolução da faculdade de julgar, que, teoricamente, é interminável, mas que, na prática, encontra seus limites na história da vida do leitor. (*apud* LIMA, 1979, p. 142).

A divergência entre os preceitos de Karlheinz Stierle e Wolfgang Iser (1975) no que se refere à constituição de sentido está ligada ao fato de que para esse último sua figura de relevância não se reduz à própria obra, mas se expande para a recepção do leitor, já para o primeiro ela é constituída pelo próprio texto. Próximo ao que pode ser notado nas palavras de Luiz Costa Lima, 1979, sobre Stierle:

[...]. Mas dele divirjo em virtude da concepção segundo a qual o próprio texto constitui uma figura primeira de relevância, à qual se devem relacionar todas as figuras secundárias de relevância, ao passo que Iser diferencia entre a constituição do sentido como uma atividade peculiar da recepção e a constituição da própria obra. (LIMA, 1979, p. 149).

Concordamos com Iser que a constituição do sentido do texto ficcional exige a participação ativa do leitor que precisa produzir sentidos ao não dito. Entendemos que isso pode gerar interpretações estranhas às coordenadas textuais. Diante disso, cremos ser importante mediar a leitura dos alunos para que compreendam a essência de cada conto de maneira mais aprofundada possível e esclarecer que os elementos estruturantes da narrativa curta contribuem para o encantamento do texto em função das reflexões suscitados no leitor enquanto lê. Análogo ao que sugere Vincent Jouve: “[...]. Se a leitura não gerar imediatamente prazer, frequentemente rejeitaremos o livro antes de ter uma visão mais precisa do que ele tem a dizer. A função *primeira* da forma (no sentido cronológico do termo) é, então, oferecer um “bônus de sedução”. (JOUVE, 2012, p. 45).

Quando escrevemos intencionamos algo, da mesma maneira que um autor de obras literárias o faz, o sentido do texto que produzimos é o resultado do que projetamos intencionalmente enquanto escritores, influenciados pelo contexto de produção que direciona nossas intenções, o que acaba contribuindo para uma determinada interpretação, mas isso sozinho não basta para a produção de sentidos desse texto por quem o lê, dado que o leitor

precisa basear-se no conhecimento armazenado em sua memória e no que ficou manifesto de fato no texto (que pode representar algo diverso do que foi intencionado).

Possivelmente haverá aqueles que não se sentem capazes de significar coerentemente o que leem por mais que sejam mediados durante a leitura, mas não se pode ignorar o quão importante é a prática corriqueira da leitura pelo prazer e pela ampliação da capacidade interpretativa. Ademais, muitos podem apresentar dificuldades de sintetizar o que é realmente significativo a partir do que está manifesto no texto, às vezes, porque se sentem perdidos entre o emaranhado de frases e enunciados, e não conseguem reter das diversas ações, falas e pensamentos narrados, o assunto do texto, muito menos atuar livremente na leitura, fazer suas próprias seleções e abstrair o posicionamento defendido nele.

Assim sendo, é primordial que pensemos em alternativas para sanar essa deficiência, tais como propor constantemente práticas de leitura literária para que os leitores despertem seus próprios sentidos por mais questionáveis que sejam e que se libertem das regras e restrições do mundo real e desvendem os códigos textuais com criatividade e liberdade. Mesmo que as tentativas recaiam na produção de um sentido incerto e eventual por resultar das subjetividades que cada um projeta no texto, o resultado valerá o empenho.

Ainda que essa prática não culmine na eliminação de todas as dificuldades dos alunos no tocante à interpretação, possibilita melhor compreensão sobre o que um texto exprime, no sentido usado por Vincent Jouve em: “Para saber o que um texto exprime, é preciso, como se viu, tentar responder a duas perguntas: do que ele fala? (Qual ou quais os temas que ele aborda?) E o que ele diz daquilo de que fala?” [...] (JOUVE, 2012, p. 73). Quanto maior a liberdade dada ao leitor para interpretar, maior a probabilidade para a sua atuação e projeção no texto porque isso o faz pensar que o sentido do texto resulta de sua arte e criatividade, impulsionada pela essência textual e não da mescla de posicionamentos alheios. Nesse caso, é possível encontrar um leque de sentidos textuais diversificados e programados pelo texto que podem inclusive se divergir entre si. Para esclarecer sobre esses sentidos contraditórios de um texto literário, podemos nos portar a Vincent Jouve que lembra que:

A relação que um texto literário mantém com a significação é, por conseguinte, particularmente complexa. O sentido de uma obra é, ao mesmo tempo, incerto, múltiplo, diverso e contraditório. Não é errado pensar que essa singularidade se deva particularmente ao *status* particular do objeto “literário”, que não é jamais um simples texto, mas também e antes de tudo um objeto de arte. Para melhor apreender sua dimensão semântica, pode ser interessante nos debruçarmos sobre as condições da criação artística. (JOUVE, 2012, p. 79).

O autor pode até programar o texto imaginando que o receptor, no ato da leitura, transportará para a sua consciência os pensamentos manifestos ali, atualizando-os conforme o que lhe soa mais significativo, mas o leitor irá sempre depreender um significado outro, inesperado e não programado, por mais que o sentido pretendido fosse direcioná-lo a uma leitura hipoteticamente imaginada pelo autor.

Ademais, o autor pode projetar em seu texto indeterminações que confluem automaticamente em ocultação do sentido pretendido, principalmente porque o receptor já traz em si suas próprias inconsistências e, a partir delas desvenda os enigmas, resolve o que lhe parece obscuro no texto e busca deleitar-se com o que lhe apraz no desenrolar da leitura e em função de seus próprios interesses e critérios de satisfação que podem não coincidir com os de qualquer outro leitor. Nessa direção, sobre as intenções do autor ao construir seu texto, Vincent Jouve profere que:

[...] o autor de um texto literário não escreve para transmitir o mais precisamente possível um conteúdo claramente circunscrito. [...] não é de todo certo que o leitor de uma obra literária busque antes de tudo “entender o que o autor disse”. Posso ler um poema surrealista ou uma página do *Finnegans Wake* sem buscar entender o que o autor (talvez) queira me dizer – por exemplo, ao deixar-me levar pelo jogo ritmado e pelas sonoridades, até mesmo pela beleza das imagens. É isso o que podemos chamar de o “prazer estético”. Se “me dou ao trabalho” de ler *Madame Bovary* (é mesmo um trabalho?), não é para, *desde o início*, identificar o que o autor teve a intenção de me fazer entender ao escrever esse texto; mas – como o diz Schaeffer, por sinal – porque essa atividade me proporciona prazer em seu próprio desenrolar-se. Ora, não apenas esse prazer não está obrigatoriamente vinculado ao que eu entendo (ou acredito entender), como o que eu entendo (ou acredito entender) não corresponde obrigatoriamente àquilo que o autor tinha a intenção de significar. (JOUVE, 2012, p. 82).

Ao propor um estudo criterioso sobre a estrutura textual do conto e as intenções do autor em turmas do Ensino fundamental que ainda estão em fase inicial de sua trajetória estudantil poderíamos causar um desânimo nos estudantes e fazê-los imaginar que o texto literário se reduz à forma e ao que o autor pensa, sendo que o que é de fato primordial, nessa fase escolar, é que no contato com o texto literário se expressem livremente sobre as próprias subjetividades despertadas e que reflitam sobre elas.

Vincent Jouve se pronuncia a esse respeito reportando-se às contribuições de Proust: “Para Proust, restringir a relação artística à erudição é perder de vista o essencial: a impressão subjetiva experienciada pelo indivíduo particular e que deveria ser aprofundada”. (*apud* JOUVE, 2012, p. 102). Esse é um dos principais objetivos dessa intervenção.

Em consonância com os teóricos da estética da recepção e da leitura subjetiva, as interpretações a serem realizadas pelos alunos são imprevisíveis e requerem a nossa atenção. Por mais que não sejam autorizadas pelo texto, seu potencial comunicativo de inovação e transformação é reforçado quando ganham sentidos na consciência de quem os lê, principalmente quando esse consegue explicitá-los e atualizá-los. Conforme pleiteia Iser (1970), retomado por Tinoco, 2010, p. 18:

Considere-se que “pensar pensamentos alheios” não significa o sentido de somente compreendê-los, o que até seria fácil. O leitor-receptor, nesse tipo de relação dupla, deve ser levado, sobretudo, a modificar, a ampliar positivamente o que já possui de informação prévia. Nesse sentido de aquisição de informação gerando mais que mera compreensão do que se lê, Iser avalia que tais atos só terão sucesso se ajudarem, efetivamente, a formular “algo de novo” no leitor. (*apud* TINOCO, 2010, p. 18).

À vista disso, meditamos sobre os alunos com quem pretendíamos interagir para traçar metas e estratégias capazes de contemplá-los em sua diversidade e mobilizá-los a participar ativamente de todas as atividades e a questionar sobre si e as situações representadas nos contos selecionados para que revelassem sua maneira particular de significar o lido, na expectativa de que, nesse contato com os contos, eles adquirissem tanto informações que ampliassem sua compreensão sobre si e os textos literários, quanto a capacidade de formular o novo. Diante disso, acreditamos que as circunstâncias em que o texto foi lido e as experiências dos educandos mobilizaram uma leitura provocada pelos sentidos, pelas suas subjetividades e reflexões a respeito dos textos.

Entendemos que as subjetividades reveladas nos diários são tão importantes para o processo interpretativo e a formação do leitor literário quanto toda e qualquer contribuição do texto em si e que essa análise deve ser realizada em todas as situações de aplicação das intervenções.

### **3.3 Dos vazios e indeterminações às hipóteses, uma construção do texto pelo leitor**

Rosiane Xypas traz as contribuições de Barros (2007, p. 6) para reforçar seu ponto de vista a respeito da importância das hipóteses formuladas com base no texto literário e lembra que elas têm “caráter provisório, como **ponto de partida** e como possibilidade de formar teorias”. A autora afirma ainda que elas favorecem o sujeito leitor em no mínimo três dimensões: “I) aguça-se a curiosidade sobre o que virá a seguir no texto; II) exige-se dele criatividade; III) implica-o no processo de leitura”. (p.92).

O leitor desvela o reflexo de suas emoções e sensibilidades durante a leitura do texto ao criar imagens hipotéticas concernentes às personagens, revelando o mundo real e imaginário que carrega em si. Dessa maneira também se distancia de si porque inventa uma continuação para o que lê e se aproxima de si porque cria seu próprio texto.

As hipóteses são elaboradas a partir da leitura do texto literário e promovem um contrato de coparticipação entre o texto e o seu receptor. A continuidade do texto se torna responsabilidade do leitor e exige dele capacidade inventiva e subjetiva. A esse respeito, Rosiane Xypas, 2018, postula que:

É bem certo que as hipóteses só são elaboradas graças a leitura do texto. E graças a elas, pode-se provar a cumplicidade entre o texto e o leitor; provocar inseguranças momentâneas logo desvendadas com a continuidade da leitura e ajudar a construir os sentidos do texto de forma cognitiva e afetiva. Enfim, o sujeito leitor que lê elaborando hipóteses desenvolve melhor sua dinâmica na atividade de leitura. (p. 92).

Diversos fatores determinam a estrutura intersubjetiva de produção de sentidos dos alunos, tais como as influências recebidas pelo autor, pelo mediador da leitura e demais envolvidos na situação comunicativa, pela posição que eles ocupam na interação, pela maneira como observam os aspectos do texto e realizam as referências, analisa a relação de semelhança com a realidade conhecida, atenta-se à programação e coordenação das ações do texto e ao emprego de símbolos e estruturas convencionais, antecipa a sequência da narrativa, formulando hipóteses, lança suas impressões e concretiza a obra em sua consciência, absorvendo o sentido para a sua própria existência.

Nessa perspectiva, cabe ao professor ensinar os alunos a ler e mobilizar neles a tomada de consciência de seus sentimentos e de seu papel enquanto produtor de sentidos e coprodutor do texto literário. Consoante ao que defende Rosiane Xypas, 2018: “[...] ter consciência do que se sente e do que se sabe é poder explicitar esses saberes e sentimentos, isso é construção com o advento do sujeito leitor no ensino da Literatura”. (XYPAS, 2018, p. 13). A autora acrescenta ainda que:

[...] a leitura é uma atividade que demanda tomada de consciência, logo ela pode ser ensinada e não apenas controlada. Ela não é aleatória e tem princípio, meio e fim; é um processo com diversas variantes que permeia a análise dos resultados desta ação. Assim, entender um texto é enviar para a própria consciência o que se entendeu resignificando-o, mesmo que o leitor de textos literários seja considerado um fenômeno extratextual, como diz Compagnon (2001), ele é de fato o motor da atividade de leitura. (*apud* XYPAS, 2018, p. 14).

Por seu turno, Vincent Jouve (2002) presume que o conjunto de características de uma obra é a que define como ela deve ser lida. “Esquemáticamente, pode-se dizer que o leitor é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra”. (JOUVE, 2002, p. 63). O autor acrescenta ainda que “[...] é propondo a seu leitor um certo número de convenções que o texto programa sua recepção. É o famoso “pacto de leitura”. Num nível muito geral, a obra define seu modo de leitura pela sua inscrição num gênero e seu lugar na instituição literária”. (JOUVE, 2002, p. 67).

À vista disso, consideramos necessário mobilizar nos alunos a meditar sobre as variadas maneiras possíveis de ler um texto e os múltiplos sentidos do que pode ser lido nele, incitando-os a perceber as diferenças entre uma perspectiva ou outra, uma vez que o texto conduz o leitor a muitas perspectivas aceitáveis, mas, não permite uma interpretação qualquer. No tocante a isso, Vincent Jouve, 2002, diz que:

Analisar a leitura significa se interrogar sobre o modo de ler um texto, ou sobre o que nele se lê (ou se pode ler). Ora, se a observação do “como” da leitura confere às teorias da recepção certa especificidade, o problema de seu “conteúdo” leva frequentemente, acentuado pelo desleixo terminológico, a se questionar sobre o ou os sentidos de um texto. Conseqüentemente, o estudo da leitura confunde-se com o da obra. (p. 14).

Esses numerosos sentidos possíveis produzidos pela casualidade e imprevisibilidade nas interações humanas também podem provocar resultados positivos quando surgem distintas interpretações diante dos implícitos e das negações dos textos, conforme pode ser inferido a partir da análise dos pressupostos de Wolfgang Iser, lembrado por Luiz Costa Lima em:

O texto de W. Iser parte da consideração sobre o papel desempenhado pela contingência nas interações humanas. Na interação a dois, a cada parceiro é impossível saber como está sendo exatamente recebido pelo outro. Na precisa formulação de Laing: “Tua experiência de mim é invisível a mim e minha experiência de ti é invisível a ti”. Deste lastro negativo, resultará, contudo, uma exigência de ordem positiva: o hiato em que sempre corre cada ato de interação, a transparência mútua impossível nos obriga à prática cotidiana da interpretação. A interpretação, portanto, cobre os vazios contidos no espaço que se forma entre a afirmação de um e a réplica do outro, entre pergunta e resposta. (*apud* LIMA, L. C., 1979, p. 50).

A obra literária só se estabelece e perdura por meio de leitores que persistem no ato da leitura e decidem o que e como ler voluntariamente. Portanto ela deve ser estudada tanto pela satisfação que provoca ou efeito que causa na vida de quem lê quanto pela possibilidade de emancipação de si e ampliação da capacidade de interpretação. Assim, concordamos com Jauss

apud Jouve que “a obra literária – e a obra de arte, em geral – só se impõe e sobrevive por meio de um público. A história literária, portanto, é menos a história da obra do que a de seus sucessivos leitores. A literatura, atividade de comunicação, deve ser analisada por seu impacto sobre as normas sociais”. (apud JOUVE, 2002, p. 14).

Para dar visibilidade à maneira como o aluno reage ao texto e como ele manifesta essa reação durante o processo de leitura, é importante que confrontemos, enquanto professores, suas respostas com fragmentos do texto e indaguemos sobre a origem de suas projeções. Desse modo, consideramos a dimensão histórica de sua recepção e o efeito do texto sobre ele. Valorizando o que preceituam Jauss e Iser, aqui reportados por Vincent Jouve:

Enquanto Jauss se interessa pela dimensão histórica da recepção, Iser se volta para o efeito do texto sobre o leitor particular. O princípio de Iser é que o leitor é o pressuposto do texto. Portanto, trata-se de mostrar, por um lado, como uma obra organiza e dirige a leitura, e, por outro, o modo como o indivíduo-leitor reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto. (apud JOUVE, 2002, p. 14).

Diante da possibilidade de surgirem devaneios diversos e inimagináveis por parte de quem lê na tentativa de atribuir sentidos aos textos ficcionais quando se centra apenas na imaginação e fantasia e se ignora os signos textuais, é indispensável que incentivemos o aluno a relacionar as partes lacunares às pistas manifestas no texto ao invés de valorizar somente sua criatividade, pois, segundo Stierle, quando se privilegia exclusivamente uma leitura criadora de ilusão, provoca-se conseqüentemente a alteração da essência textual.

Nesse sentido, precisamos propor ao aluno os pré-conhecimentos complementares para possibilitar a aquisição da competência de ação, estimular nele a criação de hipóteses sobre o sentido dos dados textuais, provocar alterações de seu conhecimento e suas experiências para que desvende as informações sobre a temática e avalie seu entendimento respaldado no que o próprio texto traz de relevante para o seu sentido global. Em conformidade com o que Stierle (1975) afirma em:

[...] A ficção atinge sua possibilidade própria de constituição da experiência ou, mais precisamente, de pré-constituição dos esquemas possíveis da experiência, não como realidade, mas sim como irrealidade. Por isso, contudo, é preciso corrigir a leitura quase pragmática, criadora de ilusão, não por meio de uma segunda leitura quase pragmática, embora diferente, mas sim por meio de uma recepção que se define, em face da recepção de base quase pragmática que a funda, como auto-referencial [sic]. Só assim a dimensão autointerpretativa do texto, que se liga fundamentalmente à interpretação dos leitores, se torna visível e, deste modo, também visível o desequilíbrio entre determinação e indeterminação intencionada pelo próprio texto, que é destruído quando o leitor preenche os vazios do texto, com sua própria

criatividade e, assim, altera a figura de relevância do texto. (*apud* LIMA, 1979, p. 149).

Michel Thiollent (2011), a esse respeito, afirma que “Com a hipótese e os meios colocados à disposição do pesquisador para refutá-la ou corroborá-la, a produção dos discursos gerada pela pesquisa não perde o contato com a realidade e faz progredir o conhecimento”. (p. 43). O autor postula ainda que: “A hipótese é norteadora da pesquisa; sob forma de diretriz, ela desempenha a função de orientar o questionamento e buscar as informações relevantes. Sua comprovação permanece aberta à argumentação e ao diálogo entre interlocutores, com cotejo dos diferentes saberes”. (p. 109).

Se o intuito é contribuir com a ressignificação da leitura literária e a escrita na escola, é indispensável que criemos situações que favoreçam a fruição da imaginação do leitor, a formulação de hipóteses sobre o desenvolvimento da narrativa, a reflexão sobre o lido, a identificação com as personagens e situações e o julgamento da situação descrita, conforme postulam Concoran e Evans (1987):

[...] a atividade mental desenvolvida por qualquer leitor, seja em que idade for, engloba as seguintes atividades: a) Configuração e imaginação: os leitores constroem o quadro mental, que lhes permitirá acompanhar a narrativa como se estivessem presentes. b) Previsão e retrospectiva: o leitor avança hipóteses sobre o desenvolvimento narrativo ou reflete sobre o que leu. c) Participação e construção: os leitores se identificam com os personagens e as situações e ficam emocionalmente imersos no texto. d) Valorização e avaliação: os leitores elaboram julgamentos sobre o mérito do texto, embora também apliquem seus próprios julgamentos de valor sobre as situações descritas. (*apud* COLOMER, 2003, p. 87).

Orientar o discente a formular hipóteses de maneira criativa e a investigar os argumentos e informações que as validem ou invalidem garante maior qualidade no processo de leitura do texto literário, conforme depreendemos dos preceitos de Michel Thiollent em:

[...] é perfeitamente viável a flexibilização do raciocínio hipotético, de acordo com a qual a hipótese é uma suposição criativa que é capaz de nortear a pesquisa inclusive nos seus aspectos qualitativos. As hipóteses (ou diretrizes) qualitativas orientam, em particular, a busca de informação pertinente e as argumentações necessárias para aumentar (ou diminuir) o grau de certeza que podemos atribuir a elas. (2011, p. 42-43).

Amparadas nos preceitos defendidos pelos teóricos da estética da recepção e da leitura subjetiva, estabelecemos critérios de validação das projeções dos alunos no diálogo com o texto, tais como a ativação da memória para desvendar os enigmas e atribuir significados às negações

e vazios textuais, o empenho em seguir as coordenadas do texto, a argumentação em defesa de suas projeções, a associação entre suas interpretações e seus conhecimentos prévios, a organização das ideias e explicitação do raciocínio, a criticidade e clareza ao se posicionar. Nesse sentido, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980) *apud* Vincent Jouve (2002, p. 25) estabelece critérios de validação das interpretações de cada leitor. Nas palavras da autora:

Se, como mostramos, não se pode reduzir a obra a uma única interpretação, existem, entretanto, critérios de validação. O texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura. “Ler”, nota Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 181), “não é se deixar levar pelos caprichos de seu próprio desejo/delírio interpretativo”, pois “se se pode ler qualquer coisa atrás de qualquer texto ... então todos os textos se tornam sinônimos”.

Nessa ótica, Robson Coelho Tinoco (2010) afirma que “se deve [...] promover a junção do texto literário com os vazios e a indeterminação de sua própria condição de texto criado. Assim, [...] cabe a esse *leitor-determinador* distinguir entre as indeterminações que devem ser preenchidas ou postas de lado, porque irrelevantes à compreensão do texto”. (p. 29).

O autor costuma ter em mente o tipo de leitor que quer alcançar e programa seu texto para agir sobre ele e persuadi-lo a um determinado posicionamento e atitude, cabendo ao sujeito que lê perceber “as coordenadas do autor” e segui-las para que não realize interpretações arbitrárias. De acordo com Umberto Eco (1985, *apud* JOUVE, 2002, p. 26):

[...] a recepção é, em grande parte, programada pelo texto. Dessa forma, o leitor não pode fazer qualquer coisa. Para retomar uma expressão de Umberto Eco (1985), ele tem, diante do texto, deveres “filológicos”: deve identificar o mais precisamente possível as coordenadas do autor. Se não fizer isso, assumirá o risco de decodificações absurdas. [...]

Dar voz e vez aos alunos durante o ato da leitura possibilita que eles possam contrapor os vários horizontes de expectativas apresentados, compará-los às pistas textuais e aos pré-entendimentos e validá-los ou ainda descartá-los, alcançando dimensões mais abrangentes na leitura.

Vincent Jouve, ao falar sobre as maneiras de ler, recorre aos legados de Gilles Thérien (1990) que divide as dimensões pelas quais a leitura se realiza nos processos neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. A primeira dimensão coloca em funcionamento o aparelho visual e as diversas funções cerebrais, e requer uma ação de percepção, identificação e de memorização dos signos, levando em conta o aspecto físico. Nesse caso, a leitura configura um ato de “antecipação”, “estruturação” e “interpretação”. (*apud* JOUVE, 2002, p.1-18).

Já a segunda dimensão requer do leitor a decifração dos signos e demanda um saber mínimo para prosseguir a leitura, assim como uma competência para converter as palavras e expressões em elementos de significação e para abstrair e compreender a temática textual. (p.18-19).

Por sua vez, o processo afetivo da leitura corresponde à terceira dimensão que frui sobre a afetividade do receptor do texto e suscita suas emoções, provindo daí o encantamento do texto. Nesse processo a recepção textual vale-se das habilidades reflexivas do leitor, pois a identificação e o emocional são indispensáveis na experiência estética. (p.20).

Enquanto o processo argumentativo da leitura, é equivalente à quarta dimensão em que o texto é concebido como resultado de um discurso proposital do autor que se posiciona diante do mundo e dos seres que o habitam com o intuito de agir sobre eles e convencê-los a mudar seus comportamentos. Essa dimensão é intrínseca à narrativa de ficção porque intenciona a conduzir o narratário do texto “a um resultado ou desviá-lo dele” e essa intenção se apresenta em toda narrativa. (p. 21).

Por seu lado, o processo simbólico da leitura é correlato ao imaginário coletivo e age nos seus modelos repelindo ou adotando-os. Esse processo é concernente à quinta dimensão e compreende a leitura como reação perante “a história”, “os argumentos” e “o jogo entre os pontos de vista” e abriga-se no “contexto cultural” em que cada leitor se transforma. “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época”. (p. 22).

O sentido de um texto vem da construção de quem lê que seleciona consciente ou inconscientemente as perspectivas a serem validadas ou ignoradas no ato de interpretação e essas podem divergir do que foi programado pelo autor. Conforme preconiza Vincent Jouve em: “[...] O sentido atualizado dependerá dos dados textuais percebidos como mais significativos [...] Ora, parece evidente que tal hierarquização depende menos do texto que do leitor”, [...] (JOUVE, 2012, p. 60 e 61). Assim sendo, toda leitura resulta do sentido que é projetado no texto pelo sujeito que lê.

Diante disso, pensamos nas condições de produção de cada estudante, já que determinam diretamente o resultado do ato da leitura, refletimos, então, sobre a melhor maneira de auxiliá-lo na compreensão dos valores, expectativas e princípios validados coletivamente pela comunidade a que pertence, dado que são importantes para a sua socialização e formação de opiniões pessoais e coletivas. Conforme proclama Vincent Jouve, em:

[...] A conclusão a que chegou é que as interpretações de um texto são sempre pré-orientadas pelo sentido que se busca: toda leitura é inevitavelmente marcada pelos

hábitos, expectativas e hipóteses da “comunidade interpretativa” da qual o leitor é membro. Se as interpretações não são necessariamente pessoais (na medida em que elas se referem a uma norma coletiva), elas também não são sempre relativas. (JOUVE, 2012, p. 61).

Ao ler os textos não buscamos captar o que o autor intencionou projetar ali, pois não nos importa mais saber o que alguém estava pensando em outra situação, mas o que, de fato, temos de concreto – o texto – que se desvenda conforme o que buscamos nele. Nesse contexto, o filósofo francês Jacques Derrida (p. 23) sustenta que “o texto escrito rompeu um duplo laço: com o autor que o produziu; com o referente que ele designava no momento de sua criação. Desse modo, cortado de seu emissor e da realidade de que falava, o texto se torna um objeto de sentido indefinido, aberto a receber um número limitado de interpretações”. (*apud* JOUVE, 2012, p, 62).

Entendemos que o fato de um discente não conseguir atingir uma interpretação “incontestável” durante a leitura não quer dizer que esse não avançou em seu conhecimento, pelo contrário, a simples segurança ao expor suas impressões ou a insistência em manter-se fiel às suas convicções que se configuram contrárias às de seus colegas indica que ele tem o que dizer sobre e que poderia argumentar em defesa de seu ponto de vista, por mais que não o faça por motivos diversos.

É possível também que o aluno não queria expor suas impressões sobre a leitura porque não aprendeu a valorizar o que pensa e, porque o sentido construído só existe para ele, talvez julgue que não seria compreendido ou valorizado pelos seus colegas ou professores e decida guardá-lo para si. Isso demonstra que ele fez uma análise e captou algo a respeito que sustenta sua percepção, precisando apenas compreender que esse algo é resultado da interpretação que pode ser validada ou confrontada, mas antes precisa ser exposta. Em conformidade com o que assevera Vincent Jouve em:

[...] O texto, como outro componente da realidade, só nos é acessível por meio da percepção que temos dele, ou seja, por meio da leitura que fazemos dele. Mas, assim como a consciência que não consegue atingir uma “verdade absoluta” não inviabiliza o conhecimento, saber que o sentido só existe para nós não inviabiliza forçosamente o trabalho de interpretação. (JOUVE, 2012, p, 63).

Por mais que a recepção do texto seja única e particular e que requeira a liberdade de quem lê ao projetar no texto seus pré-entendimentos, o sentido próprio das palavras precisa ser avaliado antes que se inicie uma viagem pelo imaginário em busca do sentido simbólico. A esse respeito Umberto Eco alerta que “Existe um sentido literal dos itens lexicais, [...] aquele que o

homem da rua citaria por primeiro se alguém lhe perguntasse o sentido de determinada palavra. [...]. Nenhuma teoria da recepção pode se furtar a essa restrição preliminar. Todo ato de liberdade do leitor vem depois e não antes da aplicação dessa restrição”. (*apud* JOUVE, 2012, p. 65).

O trabalho com o ensino fundamental por meio da literatura requer estratégias de leitura que não estejam voltadas para o estruturalismo, mas para a busca do deleite pela leitura. Nessa fase do ensino, “É inútil querer reduzir o texto literário a uma série de formas”. (JOUVE, 2002, p. 11). Principalmente porque “O valor de uma obra literária não se reduz à utilização desta ou daquela técnica”. (p.12).

Diante disso, é importante incentivar os alunos a reagir ao mundo apresentado nos textos, a identificar o seu conteúdo oculto, a explicitar sobre o que lhes parece estranho e sobre o sentido das incompletudes e negações, ou seja, a interpretar o que não está dado. Assim como preconiza Iser (1999) “As estruturas básicas da indeterminação no texto são duas: os lugares vazios e as negações. Eles são essenciais para a comunicação porque põem em movimento e até certo ponto regulam a interação entre texto e leitor”. (p. 125).

O nosso modo de interpretar pode divergir e muito da maneira que os alunos apreendem o que leem, todavia, não podemos ignorar que a interpretação e o prazer pela construção de sentidos advêm de uma negociação entre a busca do que o texto traz e a consciência de o que eles já têm interiorizado. Nessa lógica, a mediação pode ser potencializada ao interpelarmos os alunos para que levantem hipóteses sobre as indeterminações do texto sem mudar a ideia central, buscando garantir os diversos sentidos autorizados pelo texto para que a interpretação seja satisfatória e não desenfreada. Tal como orienta Rouxel ao dizer que “o entretenimento e a compreensão e a interpretação do texto esperados em classe resultam de uma negociação que se espera suficientemente liberal, capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia. (*apud* DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 29).

Pensamos ser uma boa alternativa para que os alunos sintam que sua escrita é valorizada na escola a compilação de suas leituras e produções. Permitindo unir textos originais aos textos resultantes da atuação do aluno. Sendo essencial que durante todo o processo de leitura e escrita o professor se atente para as zonas de dificuldades dos alunos a fim de submetê-las ao debate interpretativo, guiando a atenção do aluno para as pistas textuais e fazendo com que suas hipóteses sejam colocadas à prova, possibilitando uma interpretação compreensível. O professor do ensino fundamental potencializa a produção de sentidos dos alunos quando coleta

as elaborações deles principalmente as equivocadas e suscita a reflexão ou as contrapõe a outras hipóteses. Consoante ao que preconiza Rouxel em:

O professor do ensino fundamental I busca primeiro, mediante questões abertas, compilar a leitura dos alunos, identificar zonas de incompreensão ou de dificuldades, para submetê-las ao debate interpretativo. Ele também pode guiar a atenção para o texto e fazer com que os alunos levantem hipóteses e cheguem a interpretações aceitáveis ou satisfatórias. O processo é parecido no ensino fundamental II: o professor coleta hipóteses de leitura, elaborações semânticas lacunares, insuficientes, às vezes errôneas, a partir das quais suscita a reflexão dos alunos e sua flexibilidade. Desse modo, ele ancora o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos. (*apud* DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 29).

Ao identificar projeções sem nexos por parte dos alunos, o professor precisa tomar cuidado para que não as estigmatize, é preciso acolhê-las e colocá-las à prova, questionando sobre as origens dessas formulações realizadas, investigando o sentido do léxico que provocou tal hipótese e avaliando as dificuldades e as maneiras possíveis de serem utilizadas para superá-las, tais como as previsões, as supressões, as inferências, as intervenções e a pesquisa. Semelhante ao que orienta Rouxel em:

[...]. É claro que avulta a questão do erro de leitura e de seu tratamento: longe de ser estigmatizada, a proposição do aluno deve ser acolhida para dar lugar a investigações. Estabelecida a constatação do erro, este pode se tornar um espaço de formação se o aluno é solicitado a descrever o movimento da leitura que o provocou. Assim, a reflexão se faz sobre o ato léxico e não mais sobre o texto propriamente dito, a fim de construir as competências de leitor. Em face de zonas de opacidade e de incerteza dos textos resistentes, é aconselhável não tentar evitar os erros dos alunos, pois os frutos que eles tiram de sua experiência – boa ou má – de confronto com a dificuldade são imprescindíveis. Os gestos profissionais requeridos pelo ensino da literatura supõem a sagacidade do professor, que é adquirida com a experiência. Ele deve avaliar as dificuldades e seu tratamento: previsão, supressão, regulação, intervenção se distribuem em função dos textos e das situações. (*apud* DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 30).

É indispensável, nesse processo, que o professor adote uma postura acolhedora das projeções dos alunos e que esteja ciente de que as indeterminações podem continuar mesmo depois de confrontar as diversas hipóteses que surgem durante o processo de produção de sentidos. Isso pode acontecer independente da mediação do professor, porque essas incertezas autorizam interpretações múltiplas do receptor devido à não transparência textual. A esse respeito, Annie Rouxel (2013) propõe:

[...] desenvolver uma competência que é aceitar a persistência de zonas de sombra no texto, aceitar a abertura da obra – que finalmente autoriza um investimento pessoal do leitor (fora do controle ou do consentimento do professor ou da turma). Renunciar à

transparência do texto, admitir o desconforto da incerteza é ganhar em maturidade. (apud DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 30).

Quando interagimos com os outros, escolhemos uma linguagem e não outra em função da consciência que temos sobre suas particularidades, dessa maneira não consideramos apenas a nossa subjetividade, mas também a dos nossos interlocutores ao elaborar nossos enunciados. Consoante ao que diz Maria Amélia Dalvi “[...] Nesse sentido (de contexto/plano), a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre as pessoas, além de estabelecer a linguagem e dar sentido ao texto, as constrói dialogicamente, também, como produtores do texto”. (apud DALVI; REZENDE; FALEIROS, 2013, p 146-147).

Nesse sentido, buscamos o desenvolvimento de competências nos alunos para que desvendassem as relações de sentidos entre os elementos da trama narrada e conseguissem expor e argumentar com clareza sobre suas concepções relativas à temática tratada e otimizassem a estrutura intersubjetiva projetada nela para produzir seus próprios sentidos. Sabemos que os sentidos produzidos durante a primeira leitura podem não ser definitivos em função das sucessivas e inéditas influências que recebem e que podem provocar outros sentidos a cada releitura.

Vincent Jouve (2002) traz as contribuições de Umberto Eco para reforçar que o “leitor constrói sua recepção decifrando um após outro os diferentes níveis do texto”. Ele acrescenta ainda que “Segundo Eco (1985), o leitor parte das estruturas mais simples para chegar às mais complexas: dessa forma atualiza sucessivamente as estruturas ‘discursivas’, ‘narrativas’, ‘actanciais’ e ‘ideológicas’”. (apud JOUVE, 2002, p. 92).

Concordamos com o que prega Vincent Jouve, 2002, quando versa que “Sem chegar necessariamente às conclusões extremas do desconstrucionismo, parece que a parte ativa do leitor na construção do sentido afasta a própria ideia de uma interpretação definitiva”. (JOUVE, 2002, p. 102).

Durante toda a nossa trajetória de vida recebemos inúmeras influências daqueles com quem convivemos e dos textos que lemos e, a cada nova experiência vivida ou de leitura, sentimos nosso imaginário fluir e nos libertar das amarras que nos prendiam ao passado e da passividade diante das coisas e, ao nos valer disso para nos interagir com e reagir ao mundo que nos rodeia, renovamo-nos e nos transformamos em pessoas mais criativas, efetivas, autônomas e polivalentes. Sobre o complexo de influências que determinam nossa interpretação, Vincent Jouve, 2002, discursa que “O eu que se engaja na obra sempre é, de fato, ele próprio um *texto*: o sujeito não é nada mais do que a resultante de influências múltiplas. A interação que se produz

na leitura é, portanto, sempre inédita. O sentido, longe de ser imanente, se apresenta como o resultado de um encontro: o do livro e do leitor”. (p. 102).

O que dizemos ou é proveniente do encontro entre nós e os livros ou entre esses e o mundo e não é exclusivamente de nossa autoria, já que nosso discurso é impregnado de muitas outras vozes e a nossa leitura é afetada também por elas. O potencial comunicativo e a possibilidade de múltiplas interpretações, associados às distintas experiências, culturas e valores de cada leitor são o que enriquece os textos literários.

À face disso, cremos a nossa escolha pelos contos fantásticos de Eduardo Mahon foi acertada, dado que são narrativas expressivas, que abordam temas relevantes e possibilitam recepções distintas da obra. Dentre uma infinidade de textos possíveis de serem aplicados, há sempre aqueles com maior probabilidade de alcançar a maioria dos alunos de uma turma e garantir um trabalho mais satisfatório. Cabendo a nós, professores, refletir sobre e incitar a interação entre o aluno e o texto. Nesse sentido Jouve (2002) exprime que:

É precisamente o caráter diferido da comunicação literária que, de certa forma, faz a riqueza dos textos. Recebido fora de seu contexto de origem, o livro se abre para uma pluralidade de interpretações: cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época. Pierre Barbéris pode assim interpretar Balzac à luz do marxismo, e Charles Mauron reler Mallarmé por meio da psicanálise. (p. 24).

O efeito da leitura sobre quem lê se revela pela memória afetiva, pela empatia ou pela identificação com algumas situações vividas e mobilizadas na interação com o texto. Conforme essa memória o leitor dialoga com a obra, entrega-se à leitura emotiva e cognitivamente, seleciona partes, confronta outras com suas experiências, antecipa a sequência dos acontecimentos e torna-se coautor da obra lida. Semelhante ao que XYPAS, 2018, prega em:

Não raro ouvimos as vozes dos alunos dizendo sobre o efeito da leitura sobre si. Esses dizeres se manifestam pela empatia ou identificação deles com determinadas situações vividas e despertadas na leitura. Enfim, as estratégias de antecipação nas quais cada leitor, graças a sua memória afetiva, responsável da seleção de partes da obra, dá vida nova à vida do aluno deslocando-o de seu mundo real, expulsando o medo de sua vida, com a entrega na leitura do texto literário entre emoção e cognição. (XYPAS, 2018, p. 41).

Nesse sentido, a autora acrescenta que “[...] nas atividades de leitura, o sujeito leitor está todo o tempo sendo confrontado com o mundo lido no texto. Esse confronto pode engendrar uma conversação cognitiva e emocional do leitor com o desenrolar da história”. (XYPAS, 2018, p. 38-39). Em outras palavras, no ato da leitura, as vozes coletivas ecoam na consciência

do leitor e vão ganhando ou perdendo forças, dependendo das suas predileções individuais ou de sua formação interpretativa.

O professor pode mediar o aprimoramento dessa formação por meio do estímulo ao jogo interpretativo e ao incentivo à busca de estágios cada vez mais complexos de interpretação. Nesse sentido Teresa Colomer, 2007, afirma:

Então, se o acesso à leitura implica em fazer entrar em jogo a avaliação pessoal, a necessidade de formação interpretativa lembra que a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade. Não se trata, pois, de abandonar os alunos ao desfrute subjetivo do texto, a uma interpretação empobrecedora incomunicável, a uma constatação empírica de se o efeito da leitura foi prazeroso ou não, através do acréscimo de perguntas do tipo: “Você gostou? Por quê? O que você mudaria?” (COLOMER, 2007, p. 146).

Para tal afirmação Teresa Colomer se inspira na reflexão italiana de Guido Armenellini (1977, p. 81) que reflete sobre a maneira como são criados, transmitidos e incorporados os valores sociais, culturais e morais e nos mobiliza a meditar sobre o processo de persuasão e cristalização das normas e convenções valorizadas por uma determinada sociedade. Nas palavras do autor:

Cada leitor se acha inscrito em uma comunidade cultural que se baseia no fato de compartilhar alguns pontos de vista, interesses ou critérios de valor fundamentais. Neste âmbito, cada interpretação é fruto de um processo de negociação e de persuasão recíproca, no que diz respeito às normas e convenções socialmente reconhecidas, nem mais nem menos que o são, por exemplo, a seleção de valores no campo moral: seleção que nenhuma sociedade racional abandonaria incondicionalmente ao arbítrio de cada um dos indivíduos”. (*apud* COLOMER, T. 2007, p. 146).

Daí a importância de estimular os alunos a identificar as relações de coerência entre os signos textuais e correlacioná-los de forma que suas projeções ou suplementações de significação não sejam aleatórias, mas baseadas no resultado dessa correlação e apreensão do texto, o que pode ser realizado por meio de esquemas de perguntas e respostas e de antecipações, comparações e relações de equivalências entre si, conforme propõe Luiz Costa Lima, 1979, em:

Caberá ao leitor suplementar o (s) vazio (s) assim criado (s) pois, do contrário, o enredo não “fluirá”. Diz-se suplementá-lo (s) e não o (s) complementar pois, ao contrário de um quebra-cabeças, não há uma única maneira correta de fazê-lo. Os lugares vazios, em suma, apresentam a estrutura do texto literário como uma articulação com furos, que exige do leitor mais do que a capacidade de decodificação. A decodificação diz respeito ao domínio da língua. O vazio exige do leitor uma

participação ativa. Essa concepção se choca com o entendimento tradicional da obra literária. (LIMA, 1979, p. 26).

O autor também elucida a importância de o sujeito em diálogo com o texto projetar as suas suplementações nas indeterminações, considerando o conteúdo que de fato está manifesto nas coordenadas textuais e não nas fantasias ordinárias do sujeito que lê, dessa maneira esse será persuadido a avaliar suas projeções e adotar outras perspectivas validadas pelo texto, promovendo uma interação produtiva, conforme pode ser inferido nas formulações do autor a seguir:

[...] os textos – e não só os ficcionais – tampouco são figuras plenas, mas, ao contrário, enunciados com vazios, que exigem do leitor o seu preenchimento. Este se realiza mediante a projeção do leitor. A comunicação entre o texto e o leitor fracassará quando tais projeções se impuserem independentes do texto, fomentadas que serão pela própria fantasia ou pelas expectativas estereotipadas do leitor. Ao invés, a comunicação de êxito dependerá de o texto forçar o leitor à mudança de suas “representações projetivas” habituais. A existência dos vazios, presente em qualquer relação humana e em qualquer texto (em mínimo grau, nos textos altamente formalizados), permite, contudo, uma escala diferenciadora dos textos. (LIMA, 1979, p. 50-52).

O autor complementa seus pressupostos a respeito dos lugares vazios dos textos literários comparando-os às imprevisibilidades próprias das interações humanas em que os interlocutores precisam se indagar o tempo todo sobre a adequação de suas atitudes em um ato comunicativo e a possível reação dos parceiros diante de sua atuação na interação. Assim também é a suplementação das indeterminações textuais em que os leitores devem correlacionar texto, contexto, pre-entendimentos e lacunas textuais durante a leitura. Conforme pode ser depreendido a seguir:

[...] o próprio do texto literário é concentrar-se nos vazios comuns a todas as relações humanas, explorá-los, torná-los sistemáticos. Diante do texto ficcional, o leitor é forçosamente convidado a se comportar como um estrangeiro, que a todo instante se pergunta se a formação de sentido que está fazendo é adequada à leitura que está cumprindo. Só mediante esta condição, dirá Iser, a assimetria entre texto e leitor poderá dar lugar “ao campo comum de uma situação” comunicacional. (LIMA, 1979, p. 51).

A partir do estudo sobre as características próprias dos textos literários e cientes quanto às indeterminações na recepção realizada por seus destinatários, julgamos importante elaborar questionamentos que reforçassem a relevância dos diferentes pontos de vista expostos, incentivar os sujeitos leitores a identificar as ambiguidades produzidas durante as produções de

sentido, a desvendar os enigmas apresentados e a buscar compreender as contradições que eles mesmos produziram no processo de leitura e interpretação.

Os lugares lacunares e as negações programadas nos textos produzem as ambiguidades, colocam em movimento os leitores ao incitá-los a buscar o sentido do texto, relacionar e combinar os esquemas textuais entre si, formar o imaginário estimulado pelos implícitos e pistas textuais e articular as perspectivas de representação para que os segmentos textuais sejam conectados, os códigos analisados e os significados apreendidos.

Todo esse processo realizado pelos sujeitos enquanto leem contribui para que tenham uma crescente produtividade e os obriga a, nas palavras de Iser, 1999: “dar vida própria à história narrada” ao “conviver com os personagens e ao “participar dos acontecimentos que os afetam”, agir sobre eles e coordenar seus pontos de vista. (ISER, 1999, p. 140-157).

Dentre as reações dos alunos às interventivas reveladas em suas projeções durante o ato da leitura, muitas ficaram registradas nos seus diários de leitura os quais analisamos no final dessa dissertação. A esse respeito, Rosiane Xypas postula que “Essas reações do mundo íntimo, do eu profundo do leitor se manifestam tanto oralmente quanto por escrito, não só por atividades voltadas em seus Cartões de ingresso na leitura, ou em seus diários de leituras ou por releituras de trechos, mas também pelo silêncio que elas podem provocar neles”. (XYPAS, 2018, p. 28).

O ato de se afastar de si por meio do que o texto traz e o de aproximar-se de si a partir da consciência dos efeitos que a leitura provoca na sua vida, contribuem para que o sujeito leitor se encontre consigo mesmo, crie seu próprio texto e quiçá amplie sua consciência quanto a tudo o que o circunda. Semelhante ao que Rosiane Xypas postula em:

Na atividade leitora, o leitor faz o movimento do sair e voltar para dentro de si repetidas vezes. Por isso, sair de si e voltar para si pode favorecer um encontro consigo mesmo pelo Outro e talvez ampliar sua dimensão humana. É o pacto do leitor com ele mesmo e não apenas com o texto que pode contribuir para a percepção dos efeitos da leitura em si, criando o texto do leitor, como afirmamos anteriormente. (XYPAS, 2018, p. 50).

Vincent Jouve, 2002, reflete a respeito das sensações e impressões suscitados no leitor durante o ato da leitura e nos faz questionamentos, tais como: “o que acontece quando se lê um livro? Quais as sensações e impressões que a leitura suscita em nós?” (JOUVE, 2002, p. 107). Para responder a essas perguntas investigamos a maneira que os alunos perceberam o efeito da interação com o texto em si, essa análise foi feita a partir dos sentimentos e sensações revelados nos diários íntimos colhidos após as leituras dos contos. Percebemos que o leitor inicia sua decifração das estruturas e do sentido do texto literário (que é sempre controvertível e resultado

da interação entre ele e o texto) pelo nível mais simples, com base no que já conhece, até significar as estruturas mais complexas, as ambiguidades (por exemplo, no conto *A menina que roubava cores* não há detalhes de como Estela roubava as cores), os vazios ou indeterminações (por exemplo, no conto *Contando Estrelas*, não há informações sobre a origem dos conhecimentos de Ciro a respeito das constelações), as negações (a menina Estela não falava), as ironias, e assim por diante) e é questionando essas estruturas e o sentido dos signos que ele as atualiza ativa e gradualmente. Pensando nisso, valorizamos todo o nível de decifração realizada e a concebemos como alicerce para que alcançassem os níveis mais avançados de compreensão textual.

Nesse sentido, pensamos ser premente estimular os educandos a estabelecer relações entre suas experiências pessoais e as advindas de suas leituras para que, conforme a consciência retentiva de cada um, reorganizassem esse conhecimento e melhor interagissem nessas e em outras situações comunicativas futuras e estabelecessem relações dialógicas entre os elementos das narrativas, suas estruturas intersubjetivas e o contexto em que se inserem, identificando o que poderia estar oculto e a investigando o sentido global do texto.

No tocante às avaliações de suas respostas, acolhemos todas as projeções realizadas e consideramos as influências das condições socioculturais em que estão inseridos, pois, eles adotam determinados sentidos e não outros conforme essas condições e dependendo de seus valores individuais. É sabido que esses sentidos agem sobre eles e produzem outros efeitos.

### **3.4 Das emoções manifestas no texto às emoções sentidas pelo leitor**

A emoção sentida pelo educando durante a leitura do texto literário precisa ser suscitada, valorizada, acompanhada e avaliada por nós rotineiramente de maneira que ele se acostume a compartilhar suas impressões e sensações com os colegas sem medo ou vergonha de se expor. A partir do momento em que isso se torna uma prática é comum que ele deseje que os demais também experimentem ou compreendam a emoção que sentiu no desenrolar da leitura. Dessarte, a emoção sentida, em consonância com tudo o que é defendido aqui, constitui praticamente o que há de mais importante a ser buscado nessa pesquisa com a arte literária.

Sendo assim, dentre todos os objetivos almejados durante essas propostas de leitura e produção textual, o primordial será incitar os alunos a expor as emoções sentidas durante a leitura dos contos escolhidos e analisar seus registros sobre as impressões pessoais. Nessa direção, recorreremos à concepção de Vincent Jouve sobre emoção sentida:

A emoção *sentida*, em contrapartida, não é aquela que o texto denota ou exprime, mas aquela que ele produz no leitor. Portanto, ela depende menos do texto do que daquele que o lê. Mas pode ocorrer que ela se confunda com a emoção manifesta (a tristeza de um personagem pode me entristecer), mas é frequentemente independente dela (o terror de um narrador pode me fazer sorrir ou a angústia de um personagem me deixar perfeitamente indiferente). A emoção gerada (em conformidade ou não com a intenção do autor) tem, porém, seu valor próprio: ela nos esclarece sobre a relação afetiva particular que nós (leitores) mantemos com uma ideia, um pensamento ou um objeto do mundo. Observemos que essa emoção pessoal, é aos olhos de Proust, aquilo que há de mais importante na relação com a obra de arte. Schaeffer evoca essa passagem célebre, na qual o autor de *Em busca do tempo perdido* fustiga esses “celibatários da Arte” que “não extraem nada de sua impressão”. (JOUVE, 2012, p. 103).

Essas emoções sentidas no ato da leitura, às vezes, sequer foram imaginadas pelo autor do texto, principalmente porque quando ele narra que um personagem está triste (emoção manifesta) naturalmente imagina que quem lerá também sentirá tristeza, entretanto, isso nem sempre ocorre e o que está manifesto pode ser sentido pelo personagem ou pelo narrador, mas não pelo leitor e vice-versa. Sobre isso Vincent Jouve acrescenta que “Quando a emoção deixa de ser sentida, perde-se uma importante dimensão da relação artística: aquilo que a obra nos ensina sobre nós mesmos enquanto sujeitos afetivos e, logo, ideológicos (a ideologia é algo diverso do modo como colorimos emocionalmente ideias?)”. (p. 102). Sobre isso, Dalvi, 2013, acrescenta que:

[...]. É necessário que as emoções e os afetos – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta ... –, fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato de leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica. Nessa perspectiva, as emoções e os afetos são indissociáveis do conhecimento do mundo, da vida e de si próprio que o texto literário possibilita e ajuda a desenvolver no leitor. As opiniões, as crenças e os valores do leitor são interpelados pelo texto literário – e vice-versa. (DALVI, 2013, p. 79-80).

Enquanto Maria Helena Martins caracteriza esses sentimentos de alegria, tristeza, raiva, curiosidade, etc., e as projeções desencadeadas pelo texto de leitura emocional. Conforme a autora “[...] quando uma leitura – seja do que for – nos faz ficar alegres ou deprimidos, desperta a curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças – aí então deixamos de ler apenas com os sentidos para entrar em outro nível de leitura – o emocional”. (p. 48).

Entendemos que as emoções imprevisíveis e estranhas desencadeadas durante o ato da leitura do texto literário devem ser concebidas como “acréscimo à obra” conforme sugere Rosiane Xypas, (2018, p. 47) porque são influenciadas pela consciência de quem lê cujas sensibilidades no ato da leitura são necessárias à concretização do texto e porque esses

sentimentos revelam suas predileções a algumas partes do texto em detrimento de outras conforme suas memórias afetivas.

Semelhante ao que a autora afirma: “[...] Logo, vemos a subjetividade acidental [...], como um acréscimo na obra que foi desencadeado pela subjetividade necessária do texto, por um lado, como também pela seleção do sujeito leitor de passagens retidas no texto, por outro”. (p. 47).

Diante do exposto, podemos conceber a leitura como uma experiência de libertação do imaginário do narratário. Assim sendo, não há por que nos envergonhar se choramos quando um personagem de uma obra que estamos lendo o faz ou se nos emocionamos com seus sentimentos expressos no texto, porque isso tem a ver com a ideologia de cada um, logo, não podemos inibir qualquer reação por parte do aluno perante os objetos lidos.

O que o autor programou pode interessar ao destinatário ou não, causar um efeito esperado ou surpreendentemente estranho, mas tem sempre um propósito. De qualquer maneira, essas emoções fazem parte das informações transmitidas pela obra e a divergência entre os sentimentos de quem lê e os sentimentos das personagens ou narradores (emoções manifestas) não deixam de ser saldáveis porque contribuem para a compreensão sobre como as pessoas se relacionam com a ideia de um sentimento próprio ou alheio.

A narração do que é sentido e explicitado pelos personagens e pelo narrador constituem então, as emoções manifestas no texto. Vincent Jouve, fala sobre essa emoção da seguinte maneira:

A emoção manifesta é aquela representada na obra – ou, mais exatamente, aquela à qual a obra *se refere*: podemos identificá-la como componente do texto sem necessariamente partilhá-la. Um romance pode pôr em cena personagens tristes, angustiados ou jubilosos sem suscitar no leitor tristeza, angústia ou júbilo. Do mesmo modo, o narrador pode qualificar determinado acontecimento de “horrível” ou de “admirável” sem provocar horror nem admiração. Mas, seja ou não partilhada pelo leitor, essa emoção “denotada” não é desprovida de interesse. Muito pelo contrário. Em literatura, todo conteúdo está associado a um colorido emocional, que faz parte da informação transmitida pela obra. [...] a principal informação de um texto literário é esse colorido emocional: um romance nos ensina muito pouco sobre o amor ou sobre a morte, mas infinitamente mais sobre a relação com o amor ou com a morte. (JOUVE, 2012, p. 102).

Ao mediar a leitura e a interpretação, não podemos ignorar “o sentido manifesto no texto” muito menos o “sentido captado” pelos alunos. E principalmente, precisamos nos libertar da passividade diante do que os organizadores ou autores do livro didático trazem como verdade ou como “sentido pretendido”. Essa libertação nos afasta do comodismo que prende muitos

professores a métodos defasados e ineficazes e nos aproxima mais dos alunos, porque nos mobiliza a ouvi-los e a valorizá-los em sua diversidade.

Conforme afirma Vincent Jouve, “o sentido de um texto não é separável da intenção do autor. O texto literário é, com efeito, inicialmente, o resultado de um projeto”. (p. 56). O que não quer dizer que isso basta para sua concretização, pois, o texto literário ganha existência, enquanto ato comunicativo, após o leitor captar mentalmente o sentido da obra, e isso pode ocorrer de forma totalmente inesperada ou não programada, em função dos vazios e das indeterminações deixadas propositalmente pelo autor no texto a fim de prender o leitor real ao esforço de sua decifração, o que pode ser realizado independentemente de qualquer sentido projetado. Importante, então, que sejam valorizados também os sentidos manifestos no texto captáveis pelos receptores.

Se perguntamos ao aluno o que entendeu de uma determinada leitura, esperamos que identifique o sentido primeiro de um texto, aquele que qualquer pessoa é capaz de perceber indiferente ao maior ou menor grau de escolarização. Entretanto, ao pedir que interprete um enunciado, queremos que ele depreenda, a partir de sua análise, as significações manifestas e as sugeridas. Por outro lado, quando solicitamos que explique de onde vêm essas significações, queremos que ele indique as causas do sentido concretizado nele.

Vincent Jouve (2012, pp. 104-106), especifica os termos acima citados, da seguinte maneira: “Entender” é ‘associar representações mentais às palavras’, ou ainda ‘apreender intelectualmente a relação de significação que existe entre determinado signo e a coisa significada’. Por outro lado, o teórico diz que: “Para ser preciso, entendo por ‘interpretação’ o gesto (crítico) que consiste em depreender algumas significações sintomáticas do texto com base na configuração específica dele”.

As conexões de ordem lógica e as sugeridas pelos paralelismos, oposições, repetições e aprofundamentos constituem-se como componentes que um texto veicula e devem ser relacionados entre si porque são elas que sustentam a interpretação. Conforme o que o autor afirma em:

As conexões sugeridas pelo texto não se limitam, muito ao contrário, às relações de ordem lógica. Pode se tratar de paralelismos (a noite interior/a noite exterior), de oposições (o alto e o baixo; o fechado e o aberto), de repetições (de acontecimentos, de palavras, de estruturas), de aprofundamentos (especificação, desenvolvimento, intensificação) etc.; mas, em todos os casos, é o relacionamento entre componentes do texto que, à primeira vista, não estavam relacionados que funda a interpretação. (JOUVE, 2012, p. 108).

O que é belo para o aluno, pode não o ser para nós e vice-versa, então, não devemos restringir a interpretação à apreensão das características e estéticas de um texto. Se perguntarmos se a obra suscita nele o sentimento do belo, queremos saber o que ele sentiu no ato da leitura e não o que sabe sobre o conceito universal do belo. Sobre isso Kant (p.100) se posiciona da seguinte maneira:

Não pode haver regra objetiva do gosto que determine mediante um conceito o que é belo. Porque todo juízo provindo dessa fonte é estético, isto é: seu princípio determinante é o sentimento do sujeito, não um conceito do objeto. Buscar um princípio do gosto, que indicaria por conceitos determinados o critério universal do belo, é um empreendimento estéril, porque o que se busca é impossível e, em si mesmo, contraditório. (*apud* JOUVE, 2012, p. 113).

Schaeffer (p. 202-203) *apud* Vincent Jouve (2012), define os termos “belo”, “juízo estético”, “relação estética” e “relação artística” da seguinte maneira:

[...] juízo estético é apenas a verbalização de um sentimento de prazer (ou de desprazer) inevitavelmente pessoal. Quando se diz que uma obra é bela, o que se está dizendo é que ela simplesmente nos agrada. [...]. Logo, há sentido em distinguir radicalmente relação *estética* de relação *artística*. A partir de agora, passarei a entender por “estético” aquilo que remete ao sentimento do belo e por “artístico” aquilo que designa nossa relação com a obra de arte (que não apenas não se limita ao sentimento do belo, como talvez nem tenha necessidade dele). (p. 114).

O juízo que o leitor em geral faz da leitura depende do tipo de saber que o texto veicula, das próprias subjetividades de quem lê e da forma em que o conteúdo é organizado. Resta-nos, então, priorizar obras que contemplem assuntos mais suscetíveis aos seus interesses e que se estruturam de maneira interpretável. Uma obra de arte será bem-sucedida e sobreviverá ao tempo se além de suscitar o sentimento de prazer, tiver muitas informações a transmitir, conforme salienta Vincent Jouve, 2012, em:

O fato de uma obra veicular mais ou menos saberes (mais ou menos interessantes) nada tem a ver com o fato de ela ser considerada esteticamente bem-sucedida ou não. É claro que podemos considerar que uma obra que suscita o interesse sem suscitar o prazer não faz mais parte da “cultura artística viva”<sup>18</sup>, mas também podemos defender a posição contrária: apenas uma obra que continua a interessar quando sua sedução não atua mais (em outras palavras, que sobrevive ao “espírito do tempo”) constitui um valor seguro. Simetricamente, as obras que hoje “agradam” ao maior número por razões conjunturais não resistirão necessariamente à prova dos séculos se não tiverem nada (ou grande coisa) a dizer. (p. 115).

Mesmo quando não gostamos de ler, quando um aparelho eletrônico apresenta algum problema em seu funcionamento nos recorreremos a um tutorial ou a algo parecido antes de entregá-lo a um técnico especializado para que o conserte. Se não conseguimos resolver uma atividade ou se temos vergonha de perguntar a um especialista sobre determinado assunto releemos o conteúdo ou buscamos outras informações na internet.

Ora, as obras literárias precisam também oferecer essa dose de informação atualizada, dinâmica e com riqueza semântica, ser estruturada de maneira que exija a atenção do leitor e, principalmente, abarcar temas que façam parte do universo de quem lê, pois só assim despertará suas memórias mais íntimas. Semelhante a isso, o autor acrescenta que:

Quaisquer que sejam nossos gostos pessoais, podemos apreciar algumas obras por suas propriedades objetivas – no caso, os saberes que elas veiculam. Por isso, se podemos ao mesmo tempo amar e respeitar, podemos também amar sem respeitar ou respeitar sem amar. [...]. Simetricamente, uma obra pode nos dar prazer por razões estritamente subjetivas: basta que ela desperte nossa memória afetiva, que evoque temas ou ambientes que nos sejam caros, ou ainda, mais simplesmente, que esteja associada a uma situação positiva de leitura. (p. 116).

Todavia, muitos professores ainda utilizam os materiais didáticos de maneira totalmente desorientada e passiva, sem refletir sobre a qualidade e, portanto, sem reelaborá-los ou adaptá-los. Há ainda aqueles que estabelecem normas para a produção dos textos literários como se fossem manuais de instrução, sem a menor preocupação em propor temáticas interessantes ou provocadoras do pensamento crítico e da formação do sujeito autônomo, utilizando textos medíocres que nada acrescentam na vida dos alunos para ensinar um determinado tipo e gênero de texto.

Esse tipo de prática ocasiona uma visão deturpada da literatura, em que ela é concebida pelos alunos como um objeto de transmissão de normas para a produção desses textos, isso contribui para o desinteresse pela leitura e culmina em um desperdício de tempo e de energia com atividades inúteis. A esse respeito o teórico diz que “Ensinar normativamente o prazer estético é não apenas impossível (e, por sinal, eticamente discutível), como também inútil”. (2012, p. 134).

Diante desse quadro, o desafio de quem ensina literatura é garantir situações de mediação entre o texto e o leitor, propor questionamentos sobre os lugares de incerteza nos textos, orientá-los a identificar as informações, a apropriar-se pessoalmente delas por meio da “tomada de consciência” e possibilitar ao estudante compreender e explicitar os saberes que a obra

manifesta sobre si e sobre os outros, sua história e sua cultura e incitá-los a refletir sobre como esses atuam na vida de cada um de nós. O teórico acrescenta ainda que:

Uma segunda operação – frequentemente produtiva – consiste em nos interrogar sobre os “lugares de incerteza” de um texto. Podemos defini-los, com J. L. Dufays, como “unidades de sentido que suscitam a perplexidade do conjunto dos leitores porque elas constituem infrações aos princípios de coerência e de não contradição que regem o desenvolvimento do sentido global”. De fato, é frequentemente nas configurações textuais marcadas pelo fluxo, pela obscuridade e pela ambiguidade que se exprime algo de singular que o autor não controla completamente. (p. 150).

Diante da função de atuar nos horizontes do texto, o aluno-leitor precisa desvendar o conteúdo oculto, as ambiguidades, desestabilizar suas primeiras impressões, investindo os seus pré-entendimentos, equilibrar uma perspectiva e outra, atualizá-las, valorizar aquelas que estabelecem maior potencial de suplementação do texto e transformar sua interpretação em fonte de descobertas e prazer.

Assim, concordamos com Vincent Jouve quando diz que “Se a obra tem um interesse, não é tanto enquanto espelho de meu *ego*, mas como objeto que, justamente, resiste a minha reapropriação – porque ela me opõe a uma sensibilidade e a um ponto de vista que não são obrigatoriamente os meus”. (2012, p. 153).

Uma interpretação se torna pertinente a partir do momento em que o leitor relaciona a coerência dos elementos internos à obra à consonância das suas representações subjetivas, recuperando no as brechas estruturantes das suas projeções. Nas palavras do teórico: “Interpretar equivale, portanto, a vincular a coerência da obra à coerência das representações que existem fora da obra”. (2012, p. 155).

A leitura literária, sob o viés da estética da recepção, possibilita ao leitor “apreciar os matices e contradições, para que se iluminem as relações mais complexas entre os fenômenos e acontecimentos, para ver o mundo de forma mais “inteligível”, ou seja, para sermos, em definitivo, mais “inteligentes”. (COLOMER, Teresa, 2007, p. 70).

Nessa lógica, Blanc (2006, p. 139) *apud* Xypas (2018, p. 32) salienta que é importante “considerar o estado emocional do indivíduo quando o mesmo se engaja na leitura de um texto. [...] porque ele [o estado emocional] INTERVÉM E DETERMINA QUAIS INFORMAÇÕES SERÃO PRIVILEGIADAS PELA MEMORIZAÇÃO”.

Podemos depreender das reflexões de Blanc, 2006 que as emoções influenciam a atenção dos leitores no ato da leitura e favorecem a produção de um arquivo mental para a retenção das informações na memória. Consonante a isso, Xypas reforça “[...] a importância de se levar em

conta as emoções na atividade de leitura por sua influência na atenção porque esta servirá como arquivo de curto, médio e longo prazo agindo positivamente na aprendizagem do sujeito leitor”. (2018, p. 34). Em concordância com Vincent Jouve (2012), a autora reforça a importância de valorizar a “*emoção sentida*” pelo leitor no ato da leitura. (2018, p. 33-34). A esse respeito, Syssay (2009, p. 59) *apud* Xypas (2018) diz que “a capacidade de perceber, avaliar e exprimir [suas] emoções; de imaginar as emoções sentidas por um personagem em um texto ou em um filme, de imaginar a emoção dos outros permitirá à criança antecipar suas ações para que elas sejam as mais adequadas possíveis à situação”. (p. 35).

Isso reforça o papel das emoções para a implicação do leitor na obra e a criação das hipóteses sobre a sequência da narrativa. Nesse sentido, Xypas, 2018, sugere que ensinemos o aluno a ler literatura, a estabelecer uma relação íntima com os textos para que se sintam mais próximos de si, de nós e dos colegas e à vontade para exporem suas subjetividades e interpretações a respeito do lido. Dessa maneira a literatura passa a ser fonte de conhecimento e suplemento para a escrita e para a vida. Nas palavras da autora:

Pensamos assim ser necessário ensinar ao aluno a fazer da leitura, um local de moradia, uma habitação: habitar em outro momento, em outro lugar através das páginas lidas proporcionando uma sensação de completude; encarar sua relação com a obra de modo íntimo; desenvolver confiança no professor e nos outros alunos na sala de aula a ponto de poderem por escrito ou oralmente expor sobre o lido seus afetos e reflexões. (p. 35).

Cabe a nós, enquanto professores, ensinar os alunos a ler e produzir textos literários. Nesse prisma, desenvolvemos esse estudo e direcionamos nossas práticas de ensino de maneira que abrangêssemos durante as atividades interventivas atividades de elaboração gradativa da história, da descrição, do diálogo e conhecimento sobre as maneiras de iniciar e finalizar a história e sobre os elementos de construção do relato, distinção entre a ordem em que os acontecimentos narrados ocorreram e a ordem em que são explicados, com observações, cumplicidades e comentários dirigidos ao educando, bem como existência de descrições do mundo mental dos personagens e de suas intenções, além da descrição da conduta e das ações, assim como equilíbrio entre os detalhes e o sentido global do texto.

Para tanto é indispensável refletir, conforme indica Colomer (2007, p. 166) sobre alguns questionamentos tais como: O que é uma narrativa literária e quais suas características ou elementos constitutivos? Quais modelos básicos a tradição literária oral e escrita nos oferece? Como os ambientes e os personagens foram descritos? A maneira como o conto se inicia e termina é ritual ou surpreendente? Quais as interpretações possíveis por parte do leitor? Como

os pensamentos dos personagens são explicitados? Se a escola é o lugar mais propício para a formação do ensino de literatura, é preciso que essa formação seja mediada adequadamente e que ao aluno sejam apresentados textos que apresentem níveis de provocação capazes de estimular a vontade de resolver os obstáculos impostos pelos textos e de refletir sobre suas leituras, consoante ao que aconselha a autora:

[...] a leitura guiada de textos é a prática que melhor se ajusta à imagem que a escola tem de si mesma como lugar de formação do ensino literário. Durante muito tempo, inclusive a própria facilidade da leitura dos textos foi olhada com suspeita a partir da ideia de que uma leitura sem obstáculos impede a tarefa reflexiva do leitor ou, ao menos, não a favorece. Em certo sentido isso é verdadeiro, porque as atividades escolares de leitura necessitam de um certo nível de provocação, e já mencionamos a necessidade de que os textos ofereçam desafios interessantes para a construção de significado nas atividades compartilhadas. Mas não é uma ideia transferível a todas as atividades de leitura, e ainda menos no caso das obras integrais. Tampouco é uma ideia plenamente aceitável na medida em que revela uma concepção educativa baseada na transmissão do professor e o esforço ascético do aluno. [...] (2007, p. 180).

À vista disso, entendemos que é importante suscitar nos alunos essas reflexões, estimuladas para que ultrapasassem o simples comentário compartilhado e, por meio das experiências educativas de leitura guiada, expressassem e ampliassem suas respostas, equilibrando as variações de interpretação subjetiva e coletiva, para que construíssem o sentido por meio de diálogos e debates e inter-relacionassem as atividades de leitura e escrita à ficção com a qual estavam familiarizados. Sobre essas práticas de leitura guiada a autora afirma que todas se baseiam:

- Na possibilidade de que o leitor expresse e amplie sua resposta, já que experimenta os limites e as variações da interpretação subjetiva;
- Na construção do sentido através de formas de diálogo e debate;
- Na inter-relação rigorosa das atividades de leitura e escrita ou de ligação com os conhecimentos ficcionais e literários presentes no entorno dos alunos. (2007, p. 182).

Nesse prisma, buscamos guiar esse processo para que captassem as informações imprescindíveis ao entendimento dos vazios do texto, além de chamar a atenção sobre as partes que requerem maior esforço e concentração para a interpretação, dessa maneira os estudantes não se instalaram na passividade intelectual, mas atuaram na obra para resolver os obstáculos de sentido e colaborar com ela. Conforme orienta Teresa Colomer (2007, p. 183) ao afirmar que o “guia deve [...], oferecer informação imprescindível para entender determinados aspectos obscuros e chamar a atenção sobre outros aspectos, que suscitem interrogações inadvertidas ou

que estimulem novas interpretações mais complexas. É esse, propriamente, o campo de trabalho da escola obrigatória”.

Trabalhamos e analisamos o resultado desse trabalho com leitura, interpretação e produção textual em consonância com os teóricos da estética da recepção, da leitura subjetiva e da leitura literária por meio de contos em sua maioria fantásticos, buscando compreender os efeitos que os textos escolhidos provocaram nos alunos do 9º ano e esperamos que suas recompensas reverberem na vida desses de forma transformadora e enriquecedora.

### 3.5 Leitura Subjetiva

As teorias da recepção evidenciaram o papel essencial do leitor na produção de sentidos do texto literário, tal como inferimos em Wolfgang Iser (1999), ao postular que “O texto só existe pelo ato de constituição de uma consciência que o recebe”, ou como lemos em Vincent Jouve (2012) ao assegurar a importância da criação do “horizonte de expectativas”, ou mesmo em Umberto Eco (2013) ao sustentar a necessidade da “cooperação interpretativa” e enfatizar que o texto literário possui um “caráter incompleto, lacunar” (p. 33).

Muitos dos conceitos tão propalados pelos teóricos da estética da recepção, tais como “saber prévio”, “repertório”, “pré-entendimentos”, “vazios”, “indeterminações”, “implícitos”, formulação de hipóteses etc., produziram a interação “texto-leitor” ao permitirem a inferência, o jogo da imaginação e a primazia do leitor na recepção textual, renunciando a importância da leitura subjetiva. É importante enfatizar que toda leitura literária tem caráter individual e subjetivo e requer do leitor projeção de seus pré-entendimentos e criatividade no texto. Nas palavras de Annie Rouxel (2013, p. 01):

“Inseparável da noção de sujeito leitor, a leitura subjetiva é uma forma de leitura literária na qual se exprime plenamente a singularidade de um leitor empírico. Ela dá conta da maneira única na qual o leitor reage a uma obra expondo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário. Ela constitui uma alternativa radical às práticas tradicionais, sempre presentes no ensino, e grandemente responsáveis pelo desafeto dos alunos pela literatura” (*apud* Xypas, 2018, p. 31).

A leitura subjetiva, portanto, é um modelo de análise literária que atribui ao leitor a característica de instância textual ou elemento literário em que a leitura passa a ser um estímulo à análise de si e do texto enquanto objeto de investigação. Nesse sentido, o leitor não é mais “virtual”, “abstrato” ou “modelo”, conforme postulado pela teoria da recepção, mas, “empírico”, “subjetivo” (Rouxel, 2013, p.20/29) e “real” (Xypas, 2018), ainda que já estivesse

presente nas intenções dos teóricos supracitados, quando versavam sobre a subjetividade e singularidade na maneira de ler e evocavam a ressonância das experiências mais íntimas e singulares despertadas no ato da leitura.

Entendemos com Annie Rouxel (2008) que a Leitura subjetiva indica uma forma de leitura literária e formação de si que solicita do leitor a capacidade de atenção ao texto e a si lendo, a valorização de sua identidade e cultura, a alteridade, a curiosidade, a capacidade investigativa e o exercício do pensamento crítico.

Segundo a autora, a “leitura subjetiva requer a participação do sujeito leitor e leva em conta a maneira singular na qual ele se apropria do texto e o remodela [...]. A reflexão é feita sobre a importância eurística [sic], a riqueza, a complexidade do vivido subjetivo na experiência da leitura”. (*apud* XYPAS, 2018, p. 99).

Nesse sentido, Langlade (2013, p. 32) afirma que “a vida útil de um texto se fundamenta sobre os martelamentos com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos Outros, do mundo do leitor”. É também “pensar em lembranças circulares desencadeadas pelas leituras”. (*apud* XYPAS, 2018, p. 62).

Diante do exposto, entendemos que a leitura subjetiva possibilita ao leitor a formação humana no seu sentido mais amplo, dado que possibilita ampliação dos conhecimentos tácitos, filosóficos, cognitivos, culturais e científicos.

Por sua vez, Rosiane Xypas (2018) salienta sobre a necessidade de explorar e analisar os sentimentos revelados pelo leitor durante a leitura literária e incentivá-lo a criar hipóteses e desenvolver sua imaginação criadora para a melhor compreensão de si, dos outros e dos textos literários e sugere que elaboremos, enquanto professores, atividades em que os alunos sejam estimulados constantemente a continuar as histórias narradas a partir de um início dado, a produzir seu próprio texto, a se questionar sobre as expectativas projetadas, a confrontá-las com as pistas textuais e as sequências ocorridas de fato nas narrativas lidas para que possam compreender melhor os textos literários e a si mesmos no mundo, adquirindo o gosto pela leitura e escrita literária. Nas palavras da autora:

[...] é notável o trabalho com a explicação de sentimentos-hipóteses voltada para o desenvolvimento do horizonte de expectativa de cada sujeito leitor. O horizonte de expectativa é o estado de uma espera-ativa entre o que o leitor imagina e o que descobrirá na continuidade da leitura do texto literário. [...] é igualmente o depósito de esperança, conversação íntima entre as experiências vividas, latentes e o caminho para as manifestações patentes do encontro com o lido. Por ele, o leitor quer e às vezes, consegue se emocionar, se ressignificar. É aqui que nasce o texto do leitor. (p. 95-96).

A autora enfatiza a importância de propormos situações em sala de aula em que o estudante, ao ler o texto literário, investigue não só a narrativa em si, mas também seus próprios pensamentos, sentimentos e ações, ou seja, suas subjetividades ao se colocar no lugar das personagens dos textos literários. Nas palavras da autora: “Há atividades de leitura para o dizer, o fazer e o sentir dos personagens. No entanto, sempre dentre essas tarefas, haverá a de implicar o sujeito leitor com perguntas do tipo: o que você pensa? O que você sentiu ao ler tal passagem? Se fosse você, como pensa que agiria em tal situação?” (p. 64).

A autora aponta duas características opostas entre as subjetividades possíveis de serem reveladas por meio dos registros nos diários de leitura do leitor enquanto lê o texto literário, a primeira é a subjetividade “*perceptível-analisável*” e a segunda é a “*perceptível não-analisável*”. Nas palavras da autora:

A manifestação da subjetividade em uma leitura pode ser *perceptível não-analisável*. É aquela que sempre escapará até do próprio leitor que a vivencia, as sensações, emoções que seguem o sujeito leitor no ato da leitura. A subjetividade *perceptível não-analisável* se resguarda, no entanto, no foro íntimo, no aconchego da mais profunda intimidade de quem lê. A subjetividade que escapará sempre ao sujeito-leitor [...]. Ele, o leitor, é impotente face às emoções que sente diante do que lê porque não consegue nomeá-las. Ele se perde nos recônditos mais sombrios e íntimos do seu eu. [...]. Desta leitura, o sujeito leitor guarda algo que desconhece, mas (quase) sempre desabrocha quando lê um texto que lhe emociona. [...]. Mas um saber consciente da dimensão afetiva na leitura pode ser muito eficaz no plano do ensino em sala de aula. A esta dimensão damos o nome de subjetividade *perceptível analisável*. É aquela que advém, por exemplo, da *releitura* [...]. Uma dimensão clara da percepção analisável na obra são as marcas de subjetividade do sujeito leitor. [...] sobre o que suscitou tal passagem para o sujeito leitor. (p. 47-48).

Uma característica do texto literário é que ele rememora “momentos da vida e/ou da representação do mundo do leitor como também histórias lidas em outros textos literários convocando o conhecimento prévio do leitor, concebido pela visão da vida e do mundo”. (XYPAS, 2018, p. 78). Ademais, ele contribui para ativar a memória dos alunos a respeito das suas noções advindas de leituras ou experiências vividas e oportuniza a reflexão sobre os indícios sinalizadores da “construção de si enquanto ser social” (p. 81), refletidos nas palavras e comentários dos seus diários de leitura.

Quando o educando assume o compromisso de se atentar ao texto e a ele mesmo, explicita o lido, “mergulha em suas próprias falas e até em seus silêncios” (p. 81), ou de fadas e que os indícios dessas leituras ficam marcados em seu subconsciente e podem ser revelados em suas produções como no caso da floresta e da cabana. retrata sentimentos como insatisfação, decepção ou raiva a respeito de algo narrado ou opina sobre o comportamento de algum personagem está explicitando suas emoções e produzindo seus próprios textos. Nessa linha de

raciocínio, a autora afirma que “a criação dos textos do sujeito leitor fica mais clara pelas ocorrências de palavras de sentimentos, tais como insatisfação, sensibilidade, feridas mal curadas, frustração, decepção e raiva. O estado emocional do leitor é explicitado pela identificação com a ação da personagem do romance em foco”. (p. 96).

O leitor retém em sua memória lembranças que “aparecem quando o sujeito leitor se depara com passagens de um texto que lhe sugere empatia, em que ele pode se projetar ou se identificar. Esse movimento de adentramento do texto é ver a leitura como resposta a si, ponte para a construção do alterleitor”. (p. 84). Nesse sentido, a literatura é um estímulo ao autoconhecimento que possibilita transformar o leitor em questionador, investigador e pesquisador.

Segundo a autora, as “lembranças circulares nos parecem uma bela imagem para pensar nas ATIVAÇÕES DA MEMÓRIA referentes às situações vividas pelos personagens porque é através delas que os leitores poderão investir seus imaginários, construindo-se alterleitor”. (p. 62). Nesse processo de comparação e confrontação entre as representações fictícias da vida por meio dos personagens do texto e as experiências vividas na realidade, o leitor compreende melhor a si e às pessoas com quem se relaciona e se prepara para atuar de maneira diversa na sociedade.

A autora utiliza as teorias de implicação do sujeito leitor, tais como a estética da recepção e a leitura subjetiva como norte para a prática pedagógica no ensino da leitura do texto literário com o leitor real. Nesse prisma, apresenta “uma proposta de ensino da leitura literária para ser aplicada nas escolas visando promover a explicitação da subjetividade do leitor”, (p. 68) a qual inspirou muitas de nossas práticas de leitura durante as aulas de intervenção pedagógicas.

## **4 OBSTÁCULOS E ATITUDES NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA**

### **4.1 A opção pela turma do 9º ano: que turma é essa?**

Ministramos a disciplina de língua portuguesa para as turmas do ensino fundamental desde o ano 2000, o que nos possibilita conhecer muitas das dificuldades e habilidades próprias dos alunos do 9º ano no que se refere à leitura e produção textual e acreditamos que os contos selecionados têm grande potencial para atraí-los, dado que apresentam em sua estrutura vazios e indeterminações e um nível de complexidade que solicita leitores capazes de participar mais ativa e colaborativamente para produzir sentidos.

À vista disso, optamos por desenvolver esse estudo em uma turma do 9º ano que no início do ano letivo contava com 36 alunos matriculados, todavia, trabalhamos com um número de participantes que oscilou entre 11 e 3, com predominância de 5 alunos que se envolveram colaborativamente nas aulas. Os demais realizaram as atividades em forma de apostilas sem nossa mediação.

Nossa expectativa era de que a qualificação profissional se constituísse em uma ponte para que alcançássemos melhor qualidade na educação porque nos oferece a oportunidade de aplicar um projeto de intervenção nas turmas com as quais costumamos trabalhar, contribuindo com nosso trabalho a partir de então. Cremos que os resultados alcançados podem ser considerados relevantes, pois mostram o potencial do texto literário no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção dos alunos da educação básica.

### **4.2 O perfil do mediador: formação e atuação**

Atuamos há mais de vinte anos na educação básica nas disciplinas de língua portuguesa e inglesa e ainda sentimos a necessidade de mudar nossas práticas. As disciplinas do mestrado e as leituras resultantes provocaram em nós deslocamentos que causaram diversas transformações na maneira como atuamos.

A partir das orientações da banca examinadora, reestruturamos o projeto com base nas leituras e releituras sugeridas para atender ao que nos propusemos a desenvolver em sala durante as intervenções. Refletimos sobre o que poderia provocar o interesse e a participação efetiva dos estudantes durante as atividades e estimulamos neles a leitura, a produção de

sentidos para o lido, a criação de hipóteses para a sequência da narrativa, a construção, ampliação, organização e transformação do conhecimento. Nessa perspectiva Maier e Garcia (2007, p. 72) afirmam que:

Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só. (*apud* BATTISTUZZO, 2009, p. 20).

Compreendemos que dominar as regras e estruturas dos textos literários é indispensável a nós, enquanto professores e não aos alunos. A eles é importante que atribuam sentido ao que leem, ampliando sua habilidade de julgar, tendo como base suas noções prévias, determinadas por suas realidades e interesses próprios.

Enquanto mediadoras da aprendizagem, incitamos a curiosidade dos leitores sobre a maneira como a narrativa é organizada, estimulamos a antecipação da sequência dos fatos descritos e a observação do modo como o narrador acrescenta um acontecimento inesperado para quebrar suas expectativas e possibilitamos reflexões acerca de temáticas tais como a discriminação, a depressão, a miséria, a solidão, a morte, o sofrimento e a decadência humana. Ademais, orientamos os alunos a refletir sobre suas respostas às indagações sobre si, os textos e o mundo e pedimos que, a partir delas, elaborassem os seus diários de leitura, considerando os direcionamentos que transcrevemos na página trinta e seis e as perguntas que elencamos entre as páginas cento e quarenta e três e cento e cinquenta dessa dissertação. Resultam dessas orientações os quadros nos quais apontamos e analisamos os marcadores subjetivos extraídos dos registros dos alunos e expostos aqui (entre as páginas cento e cinquenta e um e duzentos e vinte).

A nossa expectativa era que incitássemos a disposição de todos para aprender de maneira que desestabilizassem as certezas e investigassem de maneira mais aprofundada as lacunas dos textos a fim de ampliar sua visão sobre cada assunto proposto e que conseguíssemos incentivar também a sua percepção das transformações que aconteciam em seu modo de pensar, de interpretar os textos e de se posicionar diante das atividades.

Creemos que, ao mediar a competência leitora dos estudantes, precisamos fazer com que acreditem que são capazes de avançar na aprendizagem e de apresentar resultados surpreendentes a partir do momento em que refletem sobre o que leem, sobre si e o mundo que habitam e socializam suas impressões, cooperam com os outros participantes e os ouvem para

ampliar seus saberes, pois, dessa maneira eles evoluem social e intelectualmente, desenvolvendo a empatia, a confiança em si e o respeito para com os demais. Eles precisam ser encorajados a reconhecer e reforçar sua identidade e autonomia e serem valorizados em sua singularidade e diversidade, pois é isso que os possibilita pensar de maneira diferente e única.

### 4.3 O projeto: Por que contos fantásticos?

Os contos estão nas leituras feitas pelos professores ou colegas, nas histórias infantis ou em outras narrativas que os alunos escutaram, ou nas situações em que puderam perceber a predominância da fantasia, do jogo literário, das temáticas que rompem com o politicamente correto, da reflexão sobre as relações humanas, o que torna ainda mais promissora a opção pela proposta de leitura dos contos da forma como exposta aqui.

Teresa Colomer (2007), ao caracterizar o conto popular, reporta-se às contribuições de André Jolles (1976) que fala sobre as “formas simples” do relato<sup>36</sup>, cujas características consistem em:

“*alguém*, que sabe tudo acerca do que narra, se situa fora da história, fala na terceira pessoa, interrompe o relato para intervir diretamente, quando acha necessário, e segue a ordem dos acontecimentos relatados, sem explicitar as regras do artifício”; “*conta a alguém*, que tem dados suficientes para interpretar o que se diz, com precisão, e de quem não se solicitam conhecimentos ou referências específicas”; “*uma só história*, situada no passado, presa a um único modelo convencional de gênero e expressa nos tipos textuais próprias da narrativa”; “*de um personagem*, facilmente representável e suscetível de identificação; *em um cenário*, que também é suscetível de ser identificado”; “a quem ocorre um *conflito* externo e com uma causa bem determinada”; “que se *desenvolve* de forma coesa”; “segundo relações de causa e efeito; e que *se resolve* ao final, com o desaparecimento do problema proposto”. (apud COLOMER, 2007, p. 90).

Dessarte, a leitura de contos pode se constituir como instrumento de ensino por pertencer ao universo familiar dos alunos e representar a oportunidade de avançar na arte de contar e escrever histórias, uma vez que os jovens em sua grande maioria já conhecem muitos de seus aspectos, principalmente porque escutaram seus pais contarem histórias, tal como a do Município de Santo Afonso, como se viu, na primeira parte desta dissertação, que contém diversos detalhes fantásticos. Nessa linha de raciocínio, Teresa Colomer (2007) afirma que:

A leitura de contos é a aprendizagem leitora que mais se beneficia dos “métodos de ensino” fora da escola. O conhecimento da narração natural, que qualquer indivíduo

---

<sup>36</sup> André Jolles, *Formas simples*, trad. Álvaro Cabral, São Paulo, Cultrix, 1976.

adquire rapidamente nas conversas com os que estão a sua volta, o costume social de contar histórias – seja na forma oral ou através de audiovisuais –, assim como a *forma como estão escritos os livros infantis* ajudam os leitores a dominar muitos aspectos necessários à compreensão leitora, em geral, e para a compreensão literária, em particular. (COLOMER, 2007, p. 73).

Enquanto que André Jolles (1976) postula que o conto apresenta essa forma simples do relato em que alguém conta como surge um problema na vida de um personagem e a maneira “justa” como ele supera esse problema, o conto fantástico, na concepção de David Roas (2014), apresenta um fenômeno que transcende a realidade e nem sempre apresenta em seu desfecho o desaparecimento da situação trágica na qual esse indivíduo está implicado, sendo que os acontecimentos narrados em muitas situações não satisfazem os leitores, pelo contrário, surpreendem-nos com um desenlace que desestabiliza suas expectativas ou que pode ser compreendido como início para uma nova trama que os desacomoda diante das injustiças que permanecem na vida dos personagens e das pessoas em sociedade. Nesse sentido, André Jolles postula que

A forma do Conto é justamente aquela em que a disposição mental em questão se produz com seus dois efeitos: a forma em que o trágico é, ao mesmo tempo, proposto e abolido. Isto já se percebe na combinação dos incidentes e dos dados. O Conto escolhe, de preferência, os estados e os incidentes que contrariam o nosso sentimento de acontecimento justo; [...] tantas injustiças que são invariavelmente abolidas no decurso dos acontecimentos e cujo desfecho satisfaz nosso sentimento de acontecimento justo. Sevícias, desprezo, pecado, arbitrariedades, todas estas coisas só aparecem no Conto para que possam ser, pouco a pouco, definitivamente eliminadas e para que haja um desfecho em concordância com a moral ingênua. Esta construção interna do Conto é que suscitará a satisfação de que falamos há pouco: ao ingressar-se no universo do Conto, aniquila-se o universo de uma realidade tida por imoral”. Tal aniquilamento realiza-se em todos os pormenores. Em primeiro lugar, explica o maravilhoso em que os escritores interessados pelo conto já lhe viam como característica dominante. (JOLLES, 1976, p. 201-2).

À face do exposto, depreendemos que, embora haja nos contos selecionados algumas características também presentes nos contos definidos por André Jolles como Conto ou “formas simples” do relato, há um distanciamento desse modelo.

Por sua vez, Vladimir Propp (2002) em sua obra intitulada *As origens históricas do conto maravilhoso* defende que o conto apresenta, já no início, um protagonista que, subitamente é obrigado a se afastar de sua família. Esse afastamento causa um sofrimento - desgraça (em forma de reclusão, isolamento, ou confinamento, tal como ocorre em *Um amigo para Amália Flores* em que Amália é proibida pelo pai de sair por motivos religiosos, ou em *A menina que roubava cores* no qual a menina Estela é vista como forasteira indesejada e é excomungada pelos fiéis da igreja da qual frequentava e refugia-se na casa da madrinha ou ainda em *Contando*

*estrelas* em que o menino *Ciro*, sofre pelo preconceito do povo de sua aldeia e isola-se com sua mãe) e uma reação à desgraça (*Estela* sente-se impotente diante daquele povo e suicida-se. *Amália* abandona sua família e busca nas drogas a evasão de sua difícil realidade. *Ciro* desaparece misteriosamente).

Por mais que os contos selecionados não se configurem como maravilhosos percebemos em sua estrutura alguns aspectos que os aproximam, tais como, o sofrimento dos protagonistas que sobrevém no começo e sua posterior reação a isso. Segundo Vladimir Propp (2002), a “ocorrência da desgraça e a reação que ela provoca determinam o assunto”. (p.41). Esse sofrimento e a atitude de cada personagem diante da situação também regulam a narrativa de Eduardo Mahon.

A partir dos pressupostos de Vladimir Propp (2002), inferimos que o personagem principal do conto maravilhoso se equipa para sua partida para outro espaço (o Céu, o Paraíso, o Jardim do Éden). Esse deslocamento é o que há de mais importante a ser narrado e toda a composição textual é organizada em torno disso. O que pode ser instituído por meio do seu desaparecimento, loucura ou morte. O espaço, então é um elemento absolutamente indispensável no texto. Assim como o é no conto fantástico. Nas palavras do autor:

“Os objetos com que o herói se equipa são muito diversificados: podem ser pão seco, dinheiro, um barco com marinheiros bêbados, uma tenda, um cavalo”. Todos esses objetos costumam ser inúteis e só são solicitados para desviar a atenção. [...]. Mas entre esses objetos há um que exige especial atenção: o bastão. O bastão é de ferro, e o herói pede-o antes de se pôr a caminho[...] o herói nunca utiliza como arma esse bastão apanhado em casa. [...]. É frequente desaparecer um ou dois elementos da combinação bastão + pão + botas. Ou temos apenas o pão [...] ou apenas os sapatos [...] ou finalmente o bastão. Frequentemente o pão é racionalizado em torradas, bolachas, etc., o bastão em vara ou porrete, que é então considerado como arma, porém nunca desempenha esse papel. Podemos estabelecer que os sapatos, o bastão e o pão constituíam os objetos com que outrora eram equipados os mortos para suas peregrinações para o outro mundo. (p. 45-46).

Alguns dos contos selecionados de Eduardo Mahon parecem ser influenciados por essa estrutura textual, tal como inferimos no conto *A menina que roubava cores*, em que o narrador introduz os materiais que a menina *Estela* carrega, sendo eles uma bolsinha rosa e uma paleta (usados para roubar as cores da vila, ou seja, para deixá-las mais esmaecidas, sem viço), esses objetos nos parecem substituir o bastão e os sapatos e prenunciar o destino trágico da menina desde o início da história. Sendo assim, eles corresponderiam ao que Vladimir Propp (2002) aponta como indicadores do deslocamento da personagem *Estela* no espaço e que estariam

anunciando sua morte. A paleta que antes era usada para colorir passa a ser usada para roubar as cores.

Segundo o autor o “conto não apenas conservou os vestígios de determinadas concepções da morte, como também os de um rito outrora amplamente difundido e estreitamente ligado a essas concepções; refiro-me ao rito de iniciação dos jovens no momento da puberdade [...]”. (p. 51).

O conto *Contando estrelas* de Eduardo Mahon também traz um protagonista na fase da puberdade, sendo que seu desenlace se aproxima do que Vladimir Propp (2002) chama de rito de iniciação ao narrar o desaparecimento misterioso do menino Ciro. Nesse sentido, o autor diz que:

o herói do conto – seja ele um príncipe, uma órfã expulsa ou ainda um soldado fugitivo – infalivelmente vai dar em uma floresta, onde começam suas aventuras. A floresta nunca é descrita com detalhes”. [...] “No mundo inteiro essa é uma característica constante, obrigatória do rito de iniciação. Onde não há florestas, as crianças são levadas pelo menos para um arbusto”. (p. 55).

Daí termos uma imensa quantidade de contos cujo cenário é uma floresta ou um bosque. Segundo o autor “No conto, ela desempenha *grosso modo* um papel de obstáculo. A floresta em que se encontra o herói é impenetrável. É uma espécie de rede que prende o intruso”. (PROPP, 2002, p, 56).

O autor diz ainda que “o substrato mais antigo é a construção de uma cabana em forma de animal, usada para o rito de iniciação. Durante esse rito, supunha-se que através da cabana o candidato descia até o reino da morte. Essa é a razão pela qual a cabana caracteriza-se como passagem para o outro mundo”. (p. 64).

Diante disso, percebemos que em *Contando estrelas*, o termo utilizado para substituir a floresta é a mata, dado que, depois do sumiço do menino Ciro, as pessoas da aldeia suspeitaram que ele teria se perdido na mata.

Para ilustrar a importância da floresta e do rito de iniciação nos contos maravilhosos, Vladimir Propp (2002) se reporta às narrações dos ameríndios, que contam que:

“um homem parte em busca de sua mulher morta. Chega a uma floresta e percebe então que chegou ao país dos mortos. Nos mitos da Micronésia, para além da floresta fica o país do sol. Materiais mais tardios, muito posteriores ao rito e ao regime social que o gerou, mostram que *a floresta cerca o outro reino*, que o caminho para o outro reino passa por ela. [...] a floresta do conto

reflete a lembrança da floresta como local do rito e como entrada para o reino dos mortos. As duas concepções estão estreitamente relacionadas”. (p. 56-57).

Um exemplo muito interessante da importância da floresta no conto é o fato de ela já estar no imaginário dos leitores, tal como evidencia a aluna BBD, dado que ela produz uma história cujos eventos ocorreram em uma floresta misteriosa. Ela traz em seu texto uma protagonista chamada Letícia que convence seus quatro amigos a entrar em uma floresta para procurar sua mãe que havia desaparecido há muitos anos. A personagem não sabia se encontraria sua mãe, muito menos se estaria viva. Ao encontrá-la percebe que está no “Paraíso” onde permanecerá para sempre. (Texto incluso nos anexos dessa dissertação).

Notamos que a aluna SRS empregou a cabana em seu conto e concentrou nela a figura de uma pessoa morta. A aluna narra uma história, que ela intitula *A menina e a cabana*, em que a personagem órfã entra sozinha, por conta própria, em uma floresta onde há uma cabana com um esqueleto dentro. Ao olhar para ele, a personagem se sente como se estivesse diante de seu pai. Ela o abraça como se ele estivesse vivo. Diante disso, depreendemos que a cabana também está no imaginário de muitos alunos como algo que os remete à morte de algum personagem.

Isso nos mostra que os alunos leram ou ouviram alguém contar os contos maravilhosos ou de fadas e que os indícios dessas leituras ficam marcados em seu subconsciente e podem ser revelados em suas produções como no caso da floresta e da cabana.

Outro sinal de que alguns contos do Escritor Eduardo Mahon preservam muitas características das quais Vladimir Propp fala é o fato de o narrador descrever, no conto *A menina que roubava cores*, a passagem da protagonista Estela para um lugar indeterminado que nos possibilita pensar que seu destino tenha sido o Jardim do Éden (a vida eterna/a morte). Associamos o Jardim do Éden à floresta que está sempre presente no rito de iniciação. Todavia, Eduardo Mahon traz muitas inovações em seus contos que se distanciam dos contos maravilhosos, tais como a quebra das expectativas do leitor no final de seus contos. O narrador parece nos preparar para um desfecho típico dos contos maravilhosos e de súbito nos surpreende com um final inimaginável, ou seja, totalmente imprevisível.

Por seu turno, Julio Cortázar, ao analisar os contos e ensaios de Edgar Allan Poe, defende que um bom conto precisa suprimir os comentários marginais e ter “*intensidade como acontecimento puro*”. Nas palavras do autor:

Poe descobriu imediatamente a maneira de construir um conto, de diferenciá-lo de um capítulo de romance, dos relatos autobiográficos, das crônicas romanceadas do seu tempo. Compreendeu que a eficácia de um conto depende da sua *intensidade como acontecimento puro*, isto é que todo comentário ao acontecimento em si (e que em

forma de descrições preparatórias, diálogos marginais, considerações *a posteriori* alimentam o corpo de um romance e de um conto ruim) deve ser radicalmente suprimido. Cada palavra deve confluir, concorrer para o acontecimento, para *a coisa que ocorre* e esta coisa que ocorre deve ser só acontecimento e não alegoria [...] ou pretexto para generalizações psicológicas, éticas ou didáticas. (CORTÁZAR, 2008 p. 122).

A criação da atmosfera de desequilíbrio e desordem do mundo natural comuns nos contos fantásticos pode ser observada em todos os contos de Eduardo Mahon, isso ocorre enquanto o narrador sugere um fato irreal e sua concretização depende da atitude do leitor de projetar sua individualidade no texto.

De acordo com Márcio Cícero de Sá (2003) o evento fantástico poderia ser finalizado com as explicações pelo sonho, drogas, alcoolismo, loucura, fraude, determinações mágicas ou místicas, explicações reais ou sobrenaturais, tipo de leitura alegórica ou poética e efeito cômico. Nas palavras do autor:

O fantástico prosseguiria, enquanto continuássemos na incerteza diante das soluções possíveis nos mundos limítrofes. Estas explicações, quais sejam o sonho, as drogas, a loucura, a fraude ou as determinações de cunho mágico ou místico serão as responsáveis por finalizar o fantástico. As conclusões acerca da realidade ou não da experiência passam, entretanto, pelo crivo de quem as realiza. O conceito probabilístico poderia ou não fazer parte do leque de conhecimentos do indivíduo e o limite entre a realidade e o maravilhoso poderia variar segundo esses conhecimentos. (p. 39).

Nessa linha de raciocínio discursa Tzvetan Todorov (2013), em sua obra “As estruturas narrativas”, ao afirmar que o acontecimento fantástico pode perder seu efeito ao pôr um fim à incerteza por meio de explicações reais ou sobrenaturais a respeito dos fatos narrados ou através da leitura alegórica ou poética mesmo que a hesitação permaneça até o fim da obra.

Nos textos fantásticos são narrados acontecimentos que não são suscetíveis de acontecer na vida, porque neles entram seres sobrenaturais, provocando sentimento de medo ou de perplexidade, impressão de estranheza, hesitação entre o real e o ilusório e ambiguidade, além de uma inquietude ante a incapacidade de conceber a coexistência entre o possível e o impossível. Outra característica comum desse tipo de texto é a utilização do imperfeito e de locuções introdutivas que modificam a relação entre o sujeito da enunciação e o enunciado, o que provoca a incerteza, a indecisão e a inverossimilhança.

Ao passo que Camarani (2013), em sua obra “A literatura fantástica: caminhos teóricos”, apresenta as características do fantástico definidas por Louis Vax (1972) a respeito da explicação da coisa sobrenatural em que contradiz Todorov (1979) e Márcio Cícero de Sá ao afirmar que

a coerência da obra é ainda assinalada ao tratar da questão do mistério e da explicação; para ele, um bom desenlace pode ser racional se a narrativa é desenvolvida no sentido de uma explicação, ou irracional no caso contrário. Discorda, então, da opinião de que o bom fantástico permaneça inexplicável e o ruim mostre-se como efeito de um estratagema ilusório. Propõe que, mistério ou razão, quando engendrados na totalidade da obra, tornem-se um conflito no interior da narrativa; o fantástico convincente não acumula maravilhas: é discreto e impõe-se combatendo a razão em seu próprio terreno. De qualquer modo, a explicação não é unívoca: há explicações mecânicas, psicológicas ou sociológicas, como há explicações completas ou ambíguas. Se completa, a explicação assegura a vitória da razão sobre o irracional antes de possuir provas e de conhecer a disposição precisa do estratagema ilusório; se ambígua, deixa o leitor indeciso entre a redução do desconhecido ao conhecido e a afirmação pura do inexplicável. (*apud* CAMARANI, 2013, p. 47).

À vista disso, podemos afirmar que alguns contos selecionamos para a execução dessa proposta interventiva se aproximam mais dos conceitos de fantástico defendidos por Louis Vax *apud* Camarani (2013), pois, sua leitura nos possibilita associar a representação dos eventos irrealis à loucura dos personagens, já que o narrador deixa pistas textuais que induzem à interpretação de que os protagonistas estão loucos ou sob o efeito do consumo de álcool ou drogas, tal como o conto *Um amigo para Amália Flores* ou o conto *Instinto Maternal*. Nesse último há indícios textuais de que os personagens estão tendo alucinações em função das diversas recorrências à sua idade avançada.

Por outro lado, o conto *Um olho de Irene* se aproxima mais do fantástico defendido por Tzvetan Todorov, uma vez que não há sinais textuais suficientes para nos induzir a compreender que Irene esteja louca ou sob o efeito de substâncias alucinógenas, não havendo explicação para seu olho ter ganhado vida própria, apresentando, assim, uma transgressão das leis que regem o mundo real.

Diante disso, depreendemos que os contos selecionados apresentam eventos insólitos, estranhos ou fantásticos cuja explicação pode ou não ser inferida a depender de cada leitor que precisará identificar pistas, tais como as atitudes ou características dadas aos personagens.

Nesse prisma, escolhemos seis contos da obra *Contos estranhos* de Eduardo Mahon, tais como *A menina que roubava cores*, *Um amigo para Amália Flores*, *Contando Estrelas*, *Um olho de Irene*, *Instinto Maternal* e a *livraria* e os contos *Coisas de mulher*, *O nono andar* e *O ponto* extraídos da obra *Azul de fevereiro* desse autor.

Para enriquecer o processo de intertextualidade, acrescentamos os contos *A menina dos fósforos* de Hans Christian Andersen e *O gato preto* de Edgar Allan Poe. Ademais, incluímos o conto *Olhos d'água* da escritora Conceição Evaristo por apresentar temáticas semelhantes e uma técnica de apresentação do fantástico e do desenlace que se diverge da utilizada pelo escritor Eduardo Mahon, além de nos oportunizar a leitura de um conto de autoria feminina

com grande potencial para provocar o prazer estético. Incluímos também duas charges e uma cópia da obra *Le Principe d'Incertitude* (1944) do artista René Magritte que julgamos contribuir para a compreensão do fantástico ou estranho na literatura.

Refletimos sobre esses textos, considerando os pressupostos dos contistas Tzvetan Todorov (2013), Julio Cortázar (2008), David Roas (2014), Camarani (2013), entre outros. Todos esses textos apresentam o fantástico ou o estranho como ingrediente básico e contribuem para a produção de sentidos durante a leitura por serem obras abertas a distintas interpretações.

Nesses contos a voz do narrador é a que predomina e ajuda o leitor a compreender o que está sendo contado, incitando-o a formular hipóteses sobre a causa da esquisitice, anomalia ou estranheza das ações dos personagens, tal como ocorre no conto *Um amigo para Amália Flores* em que Amália tem alucinações enquanto fuma um cigarro após o outro. A sequência da narrativa possibilita interpretações diversas, tais como: que o cigarro que ela fuma é na verdade uma droga que provoca a decadência e as alucinações da protagonista. O diálogo entre Amália e um buraco na parede, assim como o desenrolar dessa história podem ser significados de maneiras distintas, absurdas, fantasiosas, humorísticas e inesperadas a depender de cada leitor que precisa emitir seus próprios juízos de valor e construir sentidos para os fatos narrados. Nesse sentido, Teresa Colomer acrescenta que:

A voz do narrador, geralmente, ajuda o receptor a compreender o relato: expressa hipóteses sobre a causa das ações, resume partes da história, explicita a conexão entre fatos difíceis de inferir, anuncia os planos futuros dos personagens de maneira que ajuda a antecipar o desenvolvimento do enredo, etc. Na literatura infantil tradicional, o narrador explicita, inclusive, a lição moral que é preciso extrair da conduta dos personagens, às vezes resumindo-a em forma de moralidade final. (2007, p. 86).

Uma característica que favorece os contos escolhidos é o fato de que seus narradores não interpretam moralmente o que ocorre nas histórias, o autor deixa a cargo do (a) protagonista avaliar moral e eticamente as condutas descritas e insinuar ao leitor o que este deveria pensar, sem que o texto se transforme em um sermão feito por uma pessoa adulta, tal como ocorre no conto *A menina que roubava cores* em que o narrador anuncia um plano de vingança “fatal” da menina Estela contra o povo que a discriminava, o que ajuda o leitor a criar imagens mentais sobre um possível final trágico. Quando a narrativa dessa vingança ocorre ainda resta uma dúvida sobre a maneira como os fatos aconteceram e esse vazio obriga o leitor a interpretar as ações dos personagens com base nas pistas textuais, a avaliar os pensamentos e atitudes de cada personagem e a atuar no texto para construir os sentidos. Nesse prisma, Teresa Colomer (2007) alerta que:

Usar um narrador que interprete moralmente o que sucede, resulta, frequentemente, prejudicial à dimensão literária dos textos e os converte em livros meramente “didáticos”. Ao procurar novas formas menos lesivas à dimensão artística, ampliou-se o recurso de refugiar-se na voz de um personagem ou na reprodução de seus pensamentos. Assim, quando o narrador onisciente sente-se impelido a fazer uma avaliação moral, adota, de imediato, uma perspectiva centrada no protagonista e funde sua voz com o que ele diz ou sente, de maneira que é uma espécie de voz conjunta a que emite juízos de valor sobre as condutas descritas. Digamos que o narrador “se disfarça” ou se oculta no interior de seus personagens para insinuar ao leitor o que este deveria pensar, sem que o texto se transforme em um sermão ou o leitor, principalmente o juvenil, se sinta impelido a revoltar-se contra esse eco da opinião adulta. (p. 87).

Por sua vez, David Roas (2014) postula que “[...] o que caracteriza o fantástico contemporâneo é a irrupção do anormal em um mundo aparentemente normal, mas não para demonstrar a evidência do sobrenatural, e sim para postular a possível anormalidade da realidade, [...]”. (p. 67).

Conforme depreendemos dos pressupostos teóricos sobre o conto fantástico, podemos caracterizar esse gênero da seguinte forma: narrador representado em terceira pessoa, narração de um fato irreal que se insinua gradualmente de forma a preparar o leitor a se convencer quanto à veracidade da coisa sobrenatural (espaço invadido por um fenômeno desestabilizador), hesitação (ambiguidade), uso de expressões e comparações idiomáticas que condicionam o sujeito enquanto lê a preparar-se para o acontecimento maravilhoso: figuras retóricas (dir-se-ia), modalizadores (como), o imperfeito (amava, parecia-me), personagens com características lineares, planas sem complexidade, ausência de explicação sobre a lógica dos fatos narrados, aparição do espectro, “composição” da narrativa de maneira a estabelecer um ponto culminante na obra, atmosfera elaborada, a ideia de tempo presente, os temas do “eu”, relacionados com o olhar alterado do sujeito diante da realidade, e os temas do “tu”, ligados ao relacionamento desvirtuado do indivíduo com outros indivíduos ou consigo próprio (temas que se constroem em torno do fracasso, da incapacidade de se adaptar às circunstâncias ou das gritantes incongruências entre as situações narradas e as reações que se espera das personagens).

Nessa lógica, temos no conto *A menina que roubava cores* um narrador em terceira pessoa que conta uma história de uma criança chamada Estela que vivia em uma pequena vila e sofria pelo preconceito das pessoas daquela localidade que acabaram por excomungá-la. Estela se vingava fatalmente daquelas pessoas que passam a sentir um remorso eterno depois de perceber que provocaram o suicídio de uma criança. A morte da personagem central é descrita de maneira ambígua, atribuindo ao fato narrado uma possibilidade de interpretação fantástica ou estranha, em que o leitor pode significar o desfecho como passagem da personagem para

outro mundo, o Paraíso, proporcionando no leitor reflexões profundas em torno dos eventos descritos e uma tristeza ou decepção pelo comportamento egoísta dos personagens. Percebemos uma crítica indireta aos costumes e à hipocrisia da natureza humana, por mais que o autor prefira apresentar uma visão crua da sociedade e não emitir juízos de valor das situações.

Já no conto *Contando estrelas*, o protagonista chamado Ciro é marginalizado por agir e pensar como uma criança portadora de necessidades especiais e, impotente diante das atitudes dos vizinhos, desaparece repentina e misteriosamente. Sua mãe, então, enlouquece e começa a perambular desorientadamente por toda a localidade. A loucura da mulher incomoda os moradores e ela é presa em uma cela de onde também desaparece de forma misteriosa. Essa ocultação dos dois provoca um sentimento de tranquilidade na população que não quer conviver com pessoas cujos comportamentos não se encaixam no padrão que idealizaram. O leitor, então, é convocado a atribuir sentidos para os episódios descritos e a julgar os pensamentos e atitudes de todos os envolvidos na trama.

Já o conto *Um amigo para Amália Flores* traz uma protagonista adolescente chamada Amália que é educada em um ambiente em que as mulheres são oprimidas e exploradas pelos homens, os quais determinam as regras de convivência e lhes privam da liberdade de pensar e agir. Aos dezoito, Amália já não suporta mais a prisão em que vive, então, abandona sua família e passa a viver sozinha em um cubículo, a lavar pratos em um restaurante por um salário miserável e a fumar compulsivamente. A personagem começa a conversar com um buraco na parede e obedecer às suas ordens sem contestar. O narrador do conto também não avalia os pensamentos e comportamentos dos personagens, restando ao leitor exercer essa função enquanto lê. As referências ao consumo excessivo de cigarro possibilitam ao leitor a interpretação das ações da protagonista como resultante de alucinações provocadas pelo uso de drogas, mas, não garante essa representação como a única possível já que não é dito o tipo de cigarro que ela fuma. A narrativa prende a atenção do leitor que espera uma determinada sequência, mas que se vê diante de uma novidade que o deixa extasiado com o evento insólito e fora do comum e não se acomoda diante do desfecho, porque começa a indagar sobre o que poderia acontecer a partir daquele ponto que não parece ganhar um acabamento, mas, preparar-se para uma continuidade indefinida. O leitor passa então a reconstruir a história mentalmente. As alunas perceberam três temas de grande importância para as reflexões contemporâneas, tais como o machismo, o fanatismo religioso e o uso de drogas.

Por seu turno, o conto *Um olho de Irene* traz uma protagonista de meia idade que ao perceber que seu olho esquerdo dá voltas em seu rosto independente de sua vontade, queixa-se

com o marido dentista que a chama de louca, em seguida ela vai a um oftalmologista que dá o mesmo diagnóstico, até que esse olho salta de sua face para a cuba da pia do banheiro e ela continua a captar as imagens do ambiente por meio dele. Isso não causa dor na personagem que começa a gostar da ideia de usar o olho para filmar sua casa enquanto ela está ausente. Depois de meses aproveitando as visões que o olho mágico lhe possibilitava, a protagonista decide deixá-lo no quarto enquanto visita sua irmã, então ele filma a traição de seu marido com a diarista. A personagem central volta para casa em prantos, expulsa o marido e a diarista, coloca seu olho de volta no lugar e passa a usar um tapa-olho para evitar que ele saia novamente. O fenômeno em torno do olho impacta a perspectiva que o leitor tem sobre o mundo real e invade o mundo sobrenatural em que o olho distante de sua dona dá os feedbacks para a sua dona que podemos atribuir à ideia de duplicidade que causa uma inquietação no leitor. Interessante notar que a ausência do olho de Irene não produz nenhum espanto na irmã, a quem ela visita. Sendo assim, deduzimos que o evento fantástico nesse conto não pretende criar um efeito assustador no leitor, sua presença nos parece um pretexto para oferecer uma narrativa alegórica ou satírica. Ademais, é possível estabelecer uma relação de intertextualidade entre esse e o conto cômico-satírico *O Nariz* de Nikolai Gogol que conta uma história de um homem cujo nariz o abandona voluntariamente e passa a agir como um ser humano. O autor parece parodiá-lo. O insólito apresentado no conto nos mobiliza a refletir sobre nossos desejos mais íntimos, tais como o de saber o pensamento dos outros sobre nós ou de acompanhar suas ações enquanto estamos distantes. Nesse sentido, David Roas (2014) diz que

Fez-se então evidente que existia, para além do explicável, um mundo desconhecido tanto no exterior como no interior do homem, com o qual muitos temiam se defrontar. E a literatura fantástica se converteu, assim, em um canal idôneo para expressar esses medos, para refletir todas essas realidades, fatos e desejos que não podem ser manifestos diretamente porque representam algo proibido que a mente reprimiu, ou porque não se encaixam nos esquemas mentais em uso e, portanto, não são passíveis de racionalização. (p. 50).

No tocante ao conto *Coisas de mulher* o fantástico é construído pela narração de um episódio em que um garotinho flagra sua irmã adolescente flutuando no sótão de sua casa enquanto penteia os cabelos e lê um poema de Casimiro de Abreu. Ao se deparar com o fenômeno, o garoto chama os outros três irmãos, seu pai e sua mãe para testemunhar aquele acontecimento mágico. A mãe questiona a filha sobre os motivos que a fizeram subir pelos ares, a adolescente explica que no dia anterior havia sido beijada por um rapaz que lhe dera um poema de seu autor preferido e que ela flutuava de paixão. O evento ocorrido salta o muro da realidade, mas, nesse caso não parece provocar nos leitores grande impacto, mas, provoca um

riso quando percebem a brincadeira que o narrador faz com o sentido das palavras. O narrador investe no sentido literal da palavra flutuar sendo que é comum a compreendermos em seu sentido alegórico e é essa abordagem fora do convencional que contraria as expectativas do leitor. Dessa maneira surge o inimaginável na narrativa. “O fantástico se torna, assim, uma categoria profundamente subversiva, não apenas em seu aspecto temático, mas também em sua dimensão linguística”. (p. 174).

No conto *O nono andar* o fantástico é produzido pela narração de um fenômeno em que um dos apartamentos fica flutuando com sua dona dentro após o prédio vir abaixo ao ser dinamitado. Maria Helena é a única moradora que recusa as propostas de compra e as altas indenizações e permanece no apartamento durante a demolição. A mulher ignora os alertas dos vizinhos, parentes, oficiais de diligências, técnicos responsáveis pela implosão e especialista em dinamites. O prédio desaparece dando lugar aos destroços, todavia, ninguém compreende como a personagem central permanece lá viva e vitoriosa agindo como se nada estivesse acontecendo. A narrativa descreve os acontecimentos de maneira realista, mantendo-se crível até a parte anterior ao desfecho, a partir de então, de súbito transgride a realidade compreensível. Nesse sentido, David Roas (2014) afirma que

Nas narrativas fantásticas tudo costuma ser descrito de maneira realista, verossímil. O narrador tenta construir um mundo que seja o mais semelhante possível do mundo do leitor. Contudo, no momento de se confrontar com o sobrenatural, sua expressão costuma se tornar obscura, torpe, indireta. O fenômeno fantástico, impossível de explicar pela razão, supera os limites da linguagem: é por definição indescritível porque impensável. (p. 55).

O leitor pode estabelecer uma intertextualidade entre esse e o conto *Coisas de mulher*, sendo que em ambos a atmosfera insólita é criada a partir da abordagem de um elemento que flutua, distanciando-se de sua condição natural. No primeiro é uma adolescente e no segundo é o andar do prédio que flutua. Interessante notar que essa intertextualidade é percebida por duas das alunas cujos diários foram avaliados aqui.

Por sua vez, no conto *Instinto Maternal* o fantástico é criado com o relato de um feto humano que aparece misteriosamente dentro de um ovo. Na história, o casal de idosos, Marizete e Aristides Torquato, reserva por toda a vida um berço em um quarto para um filho que não nasceu. Os dois não tinham o costume de usar lanternas nem luz elétrica mesmo depois que a catarata de Aristides progrediu. O casal vendia de casa em casa os produtos que cultivava em um rancho, até que, em uma manhã, Aristides percebeu que um dos ovos colhidos estava muito mais pesado do que os demais. Pensou que estava choco, então, pegou uma lanterna potente,

pôs o ovo contra a luz e surpreendeu-se com o que viu: um minúsculo feto humano curvado. Chamou, então, a mulher: “vem cá ver um menino dentro do ovo”. Marizete não acreditou de imediato, mas, ao colocar o ovo contra a luz artificial, também viu uma criança ali. A partir desse dia, isolaram-se em casa e firmaram um pacto de não dizer a ninguém sobre o fenômeno. Marizete “ficou de cama durante nove meses, chocando em calor e afeto aquele ovo de esperança, enquanto o marido consertava o berço no quarto ao lado”. O narrador induz o leitor a pensar que os dois estão caducos por meio das sucessivas referências à sua idade avançada, mas, o texto permanece aberto a outras interpretações. Por mais que todas as evidências a respeito do fenômeno tenham caráter ilusório. O incerto irrompe no universo familiar do casal que, ciente da inadmissibilidade do fato na sua realidade cotidiana, não consegue discernir se o evento representa uma ruptura das leis naturais ou se o fato insólito pode ser explicado por meio da razão. Diante do medo de se expor e da incapacidade de manifestar o desejo inconsciente de ter um filho, opta por reprimir a ilusão dessa realidade que não se encaixa no que concebe como natural em função de sua idade avançada.

No tocante ao conto *O ponto* o fantástico é instaurado por meio da narrativa em que Juliana se desespera ao perceber que um ponto preto não sai do chão de seu quarto e passa a vê-lo como um ser vivo. Ela não se conforma com a sujeira e pede que a empregada a tire de lá, mas, a funcionária sequer consegue vê-la. Inconformada a patroa pega uma chave de fenda e um martelo e vai ela mesma fazer o trabalho. Depois de muitas marteladas faz um buraco no chão, mas o ponto sobrevive intato e empina o nariz provocando ainda mais a ira de Juliana que começa a chorar. Revoltada a mulher despeja distintos produtos químicos para retirá-lo. Depois de tanto esforço, já cansada Juliana faz as malas e volta para a casa dos pais de onde resmunga: “quero ver agora como aquele desgraçado se vira sozinho”. Tanto esse quanto os demais contos do autor provocam no leitor risos em função dos inusitados eventos ocorridos.

Ao passo que no conto *A livraria* o fantástico é constituído pela narração de uma situação em que um garoto encontra consigo mesmo cinquenta anos mais velho. O menino se depara com um sebo de livros usados com o seu nome e decide entrar. Ainda hesitante, avança silenciosamente, sente o cheiro de mofo do ambiente misturado ao tabaco exalado por um cachimbo e avista um velho sentado num banquinho de madeira. Senhor, por favor, uma informação. O livreiro, após examinar o rapaz de cima a baixo, concluiu que, sim, estava diante dele mesmo, cinquenta anos mais novo. Abriu um sorriso. O senhor é Robert Eugene Parker?, perguntou o garoto. Eu mesmo, e daí? É que eu tenho o mesmo nome que o senhor, não é curioso? De fato, meu jovem, é interessante, de fato, muito interessante. Ficaram se olhando

emudecidos. Despediram-se em seguida. Cinquenta anos depois, aposentado, deprimido e solitário, Parker encontra um velho sebo e o aluga. Ao chegar para receber as chaves, tem a impressão de que já tinha entrado ali. Um senhor cheirando a tabaco, sem dizer uma palavra, entrega pessoalmente as chaves ao novo dono da Robert Eugene Parker Comerciante de Livros Raros que, a partir de então, passa a esperar diariamente uma nova visita interessante. Associamos a maneira como o narrador desenvolve essa trama às técnicas de criação de suspense utilizadas pelo escritor britânico Roald Dahl no conto *A dona da pensão* em que o personagem também é atraído pelo conteúdo escrito em uma placa, embora a temática e o desfecho sejam totalmente diferentes.

Em todos esses contos os fatos, os significantes e os significados desenvolvem um sopro fantástico que, por razões de coerência interna, podem culminar em uma explicação implícita e sobrenatural que possibilita acompanhar a trajetória dos personagens, suas inquietações, enfrentamentos, medos, desejos, decepções e dilemas humanos e emitir julgamentos a respeito de maneiras bem distantes umas das outras conforme a subjetividade e fruição da imaginação de cada leitor, além de incentivar a reflexão sobre a necessidade de respeitar as diferenças e ao mesmo tempo sentir o prazer pela leitura do texto literário.

Diante disso, depreendemos que o escritor Eduardo Mahon soube captar a técnica de construção da narrativa para criar a intensidade do texto, pois se priva de detalhes desnecessários à criação da atmosfera de tensão de maneira que cada palavra conflua para o aparecimento do estranho em suas narrativas.

Esperamos que esse contato com os contos fantásticos proporcione sensações que mobilizem os sujeitos leitores a criar estratégias de sobrevivência nesse mundo ambíguo e a reagir às adversidades da vida, valorizando suas próprias subjetividades enquanto produtores de textos e que façam com que experimentem uma inquietação ante a falta de sentido das situações existentes na vida cotidiana, para que desvendem aquilo que não conseguiriam explicar para si mesmos à luz da razão e, principalmente, que saibamos, enquanto professores, acolher as emoções dos sujeitos leitores que surgirem no decorrer da leitura, atendendo ao que Rosalba Campra apud David Roas aponta como objetivo do fantástico:

O objetivo do fantástico é precisamente desestabilizar esses limites que nos dão segurança, problematizar essas convicções coletivas antes descritas, questionar, afinal, a validade dos sistemas de percepção da realidade comumente admitidos. Como afirma Rosalba Campra, “a noção de fronteira, de limite intransponível para o ser humano, se apresenta como preliminar ao fantástico. Uma vez estabelecida a existência de dois estatutos de realidade, a atuação do fantástico consiste na transgressão desse limite”. (apud ROAS, 2014, p. 134).

Nossa expectativa é que a leitura dos contos fantásticos promova um constante diálogo com a vida real e provoque uma reflexão a respeito da realidade e seus limites e da validade das estratégias desenvolvidas para compreendê-la e representá-la, que ajude cada aluno a expressar suas angústias diante do mundo desconhecido e a refletir sobre elas. Acreditamos que quando selecionamos textos que produzem no aluno o sentimento de inquietação quanto ao que leu, estamos instigando sua curiosidade sobre as diversas possibilidades e descobertas que pode fazer a partir de suas leituras. Esperamos, com os contos escolhidos transtornar a concepção que o leitor tem da realidade para tirá-lo de sua situação de conforto e mobilizá-lo pensar por si mesmo, a reler a si, o mundo e as pessoas com quem convive, a perceber seu direito de fala e de ser ouvido.

Essa é a razão básica do conto fantástico: revelar algo que vai transtornar nossa concepção da realidade. Sem esquecer, além disso, que, em todo conto fantástico, o fenômeno sobrenatural é sempre sugerido como exceção, como um acontecimento incomum, pois do contrário se converteria em algo normal e não seria tomado como uma transgressão, como uma ameaça. (ROAS, 2014, p. 114).

Considerando que os filmes, cujo foco narrativo é o fantástico, têm grande sucesso com o público jovem que procura em suas tramas uma atmosfera de terror sufocante composta por forças desconhecidas, fantásticas e irrealis, esperamos atrair o interesse dos alunos do 9º ano para a leitura desses contos em decorrência de suas semelhanças. Para tanto, pensamos ser importante conhecer as características e os conceitos dados a respeito do conto fantástico, maravilha e popular para melhor mediar as atividades com esses textos em sala. Nesse prisma, o autor esclarece que:

Um dos objetivos do fantástico atual é oferecer ao leitor histórias que o façam experimentar uma indescritível inquietação ante a falta de sentido revelada e percebida no seu contexto real e cotidiano. E entre os mecanismos propostos por essa nova literatura fantástica para atingir esse propósito, destaca-se o emprego do humor, da paródia e da ironia, que caracteriza o fantástico cultivado por David Roas enquanto escritor. No entanto, longe de provocar o riso do leitor, o fantástico de Roas, ao se aliar ao humor, à ironia e à paródia, impõe o desvendamento daquilo que, entranhado no contexto real e cotidiano do leitor, constitui o mais terrífico de sua existência: descobrir-se completamente desprovido de sentido, imerso num mundo povoado de convencionalismos e banalidades, que o levam à constatação de sua insignificância diante do que não consegue explicar satisfatoriamente para si mesmo. (p. 21).

Os contos de Eduardo Mahon apresentam eventos tão inusitados que quebram as expectativas dos leitores, desestabilizando suas certezas e sua noção do que é verossímil e revelando personagens anômalos que nos incitam, enquanto leitores, a nos questionar profundamente, possibilitando também um sorriso ou mesmo uma gargalhada. O inusitado nesses contos parece confluir na criação da hesitação diante de um mundo mágico, insólito e espiritual, tal como pressupõe Lovecraft *apud* Márcio Cícero de Sá:

Howard Phillips Lovecraft (1890-1937) define a literatura fantástica como sendo aquela capaz de suscitar o medo, mais exatamente o medo do desconhecido, no leitor. O desconhecido e o imprevisível seriam os aliados do sonho na criação de um mundo não real ou espiritual. Assim, fatos não explicáveis através da ciência, mas pertinentes ao mundo real, constituiriam o foco da narrativa fantástica. Estes fatos seriam acrescidos do desconhecido, tratado e formalizado em rituais religiosos, do mistério não decifrado do cosmos e do folclore popular. (2003, p. 18).

O medo é uma das emoções básicas do ser humano e influenciado pelas experiências de vida de cada um. Todos nós temos medo de algo. Muitos contos fantásticos trabalham a temática do medo da morte da pessoa amada por meio de narrativas em que a personagem central desaparece, para que, simbolicamente signifique sua morte, assim suavize algo da realidade que é difícil de enfrentar na vida.

Eduardo Mahon em alguns dos contos selecionados, tal como em *A Menina que Roubava Cores* e *Contando estrelas* traz essa temática da morte de forma simbólica, pois apresenta um desenlace em que a personagem central desaparece misteriosamente, fugindo de uma situação difícil de enfrentar e que lhe parece algo sem solução. Nesse sentido, podemos dizer que da mesma forma que Edgar Allan Poe, Eduardo Mahon não segue as convenções pré-estabelecidas do “final feliz”, mas, representa as sensações boas ou ruins, sem que tente se posicionar como um vendedor de opiniões ou um transmissor de uma moral. Ademais, estamos vivenciando tempos difíceis em que muitos estão morrendo diariamente, evidenciando que a realidade atual requer enfrentamento de situações trágicas e aprendizado sobre maneiras de lidar com problemas que não conseguimos resolver, tal como lemos nos desenlaces dos contos *A menina que rouba cores*, *Um amigo para Amália Flores* e *Contando estrelas*.

Dessa forma, esperamos que o estudo desenvolvido ao longo das intervenções tenha possibilitado aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ampliar suas concepções de leitura e escrita, perceber as normas de seu próprio mundo social (para que adquiram consciência daquilo em que estão envolvidos), identificar situações em que a validade das normas é negada no repertório do texto, configurar os sentidos com suas próprias

representações, formular previsões em torno do final da história, refletir sobre a quebra das suas expectativas e aprender a lidar com as decepções durante a leitura. Ademais, que apresentem possibilidades de estratégias para desfazer concepções equivocadas na prática de ensino que defendem o estudo rigoroso das características dos textos ao invés de propor a leitura literária pelo prazer.

Sabemos que os estudantes gostam de estar envolvidos em circuitos ou sistemas mais amplos como bibliotecas, salas de leitura, feiras culturais e literárias, lançamentos, rodas de leitura, mesas de debates, encontros com escritores, pesquisa na internet, criação de adaptações, paródias, homenagens e recriações; todavia, em função da pandemia que interrompeu as aulas e causou tantas mortes no Brasil e no mundo, ficamos impossibilitados de realizar quaisquer atividades que causassem aglomeração, o que nos privou de encerrar o projeto de intervenção com exposições dos resultados do trabalho à comunidade escolar em geral.

## 5 LEITURA DE CONTOS FANTÁSTICOS NA ESCOLA: DESAFIOS POSSÍVEIS

### 5.1 A pesquisa-ação: campo e participantes do estudo

O planejamento da pesquisa-ação foi bem flexível. Algumas propostas de trabalho foram adaptadas em função das circunstâncias e de nossa maneira de lidar com a situação investigada. Buscamos tratar de assuntos que envolvessem o universo dos participantes. Nesse sentido, realizamos estudos bibliográficos que abarcassem as reflexões sobre a teoria da recepção, a leitura literária e a subjetiva na escola, a literatura fantástica e outros saberes referentes aos assuntos implicados durante o desenvolvimento dessas atividades para termos condições de definir as práticas de pesquisa adequadas, assim como orienta Michel Thiollent (2011, p. 61) em:

[...] os pesquisadores não podem aprender tudo o que precisam apenas no contato com as populações. Precisam de uma formação anterior, a mais completa possível, para estarem em condição de definir a problemática adequada ao desenrolar da prática de pesquisa. Nesta fase, a pesquisa bibliográfica é necessária.

Para coletar os dados e delimitar a nossa pesquisa-ação, refletimos com o teórico sobre o caminho prático da investigação que percorreríamos para adquirir os saberes e informações necessárias à transformação de nossas práticas. Nesse sentido o autor afirma que:

[...] a pesquisa-ação pode ser concebida como *método*, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos. Do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações; do lado dos atores, a questão remete à disposição a agir, a aprender, a transformar, a melhorar etc. Além de uma simples coleta de dados, a pesquisa-ação requer um longo trabalho de grupos reunindo atores interessados e pesquisadores, educadores e outros profissionais qualificados em diferentes áreas. (p. 09).

No decorrer desse estudo nos indagamos a respeito da área em que a pesquisa está vinculada e sobre os interessados, as expectativas, o diagnóstico da situação, os problemas prioritários, as ações necessárias e a postura que adotaríamos em todas as situações e sobre as possíveis resistências, as convergências e divergências de ideias no percurso. Definimos os objetivos práticos e a aprendizagem a ser alcançada, conforme o perfil dos participantes, previmos as dificuldades que poderiam surgir e orientamos quanto às ações que precisavam ser realizadas para superá-las.

Para tanto, avançamos no conhecimento teórico, buscando resolver os problemas práticos implicados e desenvolver as atividades de leitura, interpretação e produção que pudessem contribuir para a passagem da situação inicial para a transformação desejada. A elucidação dos objetivos práticos e de conhecimento da pesquisa e da ação se justifica por serem indissociáveis e complementares entre si, pois fazem parte das particularidades da pesquisa-ação e enfatizam a resolução de problemas, a tomada de consciência ou a produção de conhecimento. Dessarte, entendemos tais objetivos a partir das formulações do autor, tais como:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. [...]
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.). (p. 24).

O teórico acrescenta ainda que “[...] pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. [...]. (p. 25-26). A pesquisa-ação habilita os seus participantes a intervir conscientemente em uma situação real de experimentação em que todos desempenham um papel ativo, adquirindo experiência ao pesquisar, captar informações, participar das discussões, questionar, refutar, argumentar a favor ou contra uma determinada interpretação ou apreciação, produzir e compartilhar saberes e resolver os problemas em equipe. Conforme o autor, “a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação”. (p. 32).

Assim, buscamos controlar, enquanto pesquisadoras, os métodos e as técnicas adotados para desenvolver um determinado raciocínio, atuar diante de cada situação e analisar os dados, os resultados e as interpretações. Os objetivos que buscamos alcançar com a pesquisa-ação são caracterizados pelo teórico como potencialmente alcançáveis, como:

- a) A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento.
- b) A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados.
- c) A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas. (p. 49).

Nesse sentido, cremos ser essencial estabelecer uma boa interação com os sujeitos implicados no processo de leitura e produção textual, investigar suas maiores dificuldades, mediá-los de maneira que superem os problemas encontrados durante as atividades e atuar junto com os envolvidos para que aumentem o nível de consciência sobre o potencial da leitura literária na escola.

Isto posto, cremos que, antes de iniciar as aulas interventivas remotas, é importante consultar a diretora, a coordenadora e os pais sobre o interesse de colaborar com a pesquisa, descrever a metodologia que será adotada, avaliar os seus méritos e limitações e comunicar os contextos de aplicação. Ademais, é essencial dialogar com os alunos sobre o interesse em participar da pesquisa, perguntar se todos estão dispostos a atuar ativamente nas atividades propostas, a aprender, a transformar e aprimorar sua capacidade de cognição, além de falar sobre as ações necessárias para alcançar esses objetivos e explicitar o conjunto de práticas que serão adotadas com essa finalidade.

Ademais, durante a aplicação da pesquisa, é necessário que assessoremos nas decisões correspondentes ao que extrair da prática, do saber próprio deles e do contexto social e tentar identificar suas expectativas e dificuldades, além de mediá-los em cada atividade, deixando-os livres para que expressem suas subjetividades, respeitando sua individualidade. “Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora”. (THIOLLENT, 2011, p. 14)

Nesse sentido, urge dar voz e vez aos participantes da pesquisa e explicar detalhadamente o que se espera deles. De acordo com o teórico “[...] a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de “escuta” e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias”. (p. 24). Principalmente porque as noções informais são indispensáveis para o enriquecimento mútuo dos participantes de qualquer intervenção pedagógica.

Para que as respostas dos alunos tragam as marcas individuais das suas reflexões é imprescindível incitar neles os questionamentos a respeito de suas respostas e avaliar se não foram provocadas pelo senso comum, além de orientar que argumentem suas respostas, comparem e refutem as posições e comportamentos dos personagens da narrativa lida, confrontem as apreciações dos colegas, raciocinem a respeito dos fatos narrados e questionem suas interpretações. Semelhante ao que o autor ao propõe:

[...] descondicionar as pessoas para que não respondam apenas com “facilidade”, isto é, como se a sua resposta fosse um simples reflexo de senso comum ou dos efeitos do condicionamento pelos meios de comunicação de massa. As “explicações” são sugeridas aos respondentes para que tenham um papel ativo na investigação. As “explicações” consistem em sugerir comparações ou outros tipos de raciocínios não conclusivos que permitem aos respondentes uma reflexão individual ou coletiva a respeito dos fatos observados e cuja interpretação é objeto de questionamento. (p. 74).

Diante do exposto, urge que busquemos manter um relacionamento harmonioso e afetivo entre todos os participantes, que respeitemos suas prenoções e as divergências de opiniões, que incorporemos sugestões e os orientemos a produzir ideias que antecipem as ocorrências e que contribuam para atingir os objetivos desejáveis e produzir informações e conhecimentos.

Dessa maneira, teremos melhores condições de coordenar as atividades, de centralizar as informações provenientes das diversas fontes e grupos, de acompanhar as ações, as projeções de ideias hipotéticas e todas as interpretações, além de poder investigar se os problemas apresentados durante o registro das respostas aos questionamentos decorrem do desinteresse pelo tema, ou das dificuldades de expressão e de compreensão. Sem esquecer de consultar os participantes sobre a avaliação e difusão dos resultados.

Assim, concordamos com Thiollent (2011) quando caracteriza a pesquisa-ação como uma “metodologia de articulação do conhecer e do agir (no sentido de ação social, ação comunicativa, ação pedagógica, ação militante etc.)”, pois promove a transformação do conhecimento e das práticas sociais, “valorativamente orientada no contexto da sociedade”. (p. 110). Acreditamos que essa pesquisa-ação articula o conhecer ao agir ao contribuir para a transformação dos participantes no tocante à sua maneira de se relacionar com a família e com as pessoas de sua comunidade e no tocante à transformação de sua maneira de atuar diante de situações diversas, além de contribuir para o debate acerca da leitura, interpretação e produção de narrativas literárias, para a aquisição de experiências voltadas a aprendizagem da língua portuguesa e a produção de conhecimentos sobre a leitura literária e formação do leitor.

## **5.2 Instrumentos da geração de dados**

Tomamos como instrumento de coleta de dados neste estudo **os diários de leitura**. Produto derivado do processo de intervenção realizado com os estudantes que se constituiu em acervo de análise e nos possibilitou observar o que se sobressaiu na memória dos alunos leitores no ato da leitura.

Anna Rachel Machado (1998) norteou a utilização dos diários reflexivos a respeito das leituras realizadas pelos alunos durante a aplicação dessa pesquisa. A autora, durante um curso universitário que ministrou na turma do 1º do ano de Jornalismo da PUC de São Paulo, solicitou que os alunos fizessem registros de suas reflexões a respeito dos textos e das aulas em um diário de leitura, orientou que relatassem na primeira pessoa, à medida que fossem lendo, as reflexões, indagações e problemas que a atividade de leitura suscitou neles e pediu que relacionassem as questões propostas às noções já adquiridas. Com os diários em mãos, a autora analisou o resultado de seu trabalho que se configurou na obra *O Diário de leituras – a introdução de um novo instrumento na escola* em que ela salienta sobre a importância de fazer uma descrição minuciosa a respeito das características do gênero diário de leitura e de explicitar sua semelhança com o gênero diário íntimo, o resumo e o comentário de texto.

A autora aponta diversas vantagens para o uso do diário reflexivo de leitura, tais como: a possibilidade de utilização de vários tipos de informação, a interação entre os textos e o leitor, o incentivo à elaboração de discursos subjetivos por parte do diarista e a transformação positiva das relações com os colegas e professores, além de contribuir com as reflexões sobre o processo de leitura, de escrita e da própria situação de comunicação em que os diários são produzidos.

Segundo a autora “[...] as concepções teóricas mais gerais que servem de apoio para a utilização do diário de leituras com objetivos didáticos” são “o conceito de *ação comunicativa* e o conceito de *gênero*”. (p. 03). Ela incentiva os alunos a textualizar o processo de desenvolvimento de conhecimentos sobre a leitura, apresentando a organização de conteúdo temático em esquema narrativo, com sequência argumentativa, explicativa, injuntiva, descritiva e dialógica. Isso facilita a descrição detalhada do que ocorre durante as atividades. A obra busca responder às seguintes questões:

- que princípios filosóficos, educacionais e discursivos podem justificar a utilização dos diários de leitura em sala de aula?
- que representações os alunos construíram da situação de produção específica em que os diários foram produzidos e em que essas representações auxiliaram ou dificultaram essa produção?
- quais são as características dos textos produzidos?
- a partir dessas três questões iniciais, como se pode interpretar e avaliar criticamente a ação da professora na experiência relatada? (MACHADO, 1998, p. XXXI).

Em relação aos diários produzidos, a autora os analisa como “[...] um meio de colocar luz sobre eles, de forma a poder avaliar e explicar os problemas encontrados na ação didática levada a cabo e de forma a buscar resolução para esses problemas, para uma possível otimização do uso do diário em intervenções didáticas ou formativas futuras”. (p. XXXII). Sobre a escolha do

gênero diário de leitura, a autora defende que ele “se constitui tanto como um instrumento psicológico de desenvolvimento como também um instrumento determinante do tipo de relações que se desenvolvem entre os interlocutores nessa situação de comunicação e que há argumentos de diferentes ordens a favor da utilização do diário em sala de aula”. (ibidem).

Ademais, criar contextos em que a ação comunicativa inter e intrapessoal seja possível na escola é importante para o desenvolvimento pleno das competências individuais de cada educando. Em consonância com o que propõem Freitag (1991, p. 93) e Anna Rachel Machado:

“[...] na prática educacional, é desejável que sejam criados contextos em que a ação comunicativa seja possível, tanto inter quanto intrapessoalmente, [...]. Nessa mesma linha de pensamento, Freitag (1991, p. 93) assinala que “todo esforço político e pedagógico pode e deve concentrar-se no desenvolvimento pleno de todas as competências do “Eu... (...), buscando assegurar uma competência interativa cada vez maior dos indivíduos, ampliando seu grau de autonomia”. (*apud* MACHADO, 1998, p, 7-8)

A autora justifica o porquê e em que sentido trata da questão do gênero diário no contexto da ação comunicativa ao afirmar que ela implica uma reflexão sobre a situação que a determina. Nas palavras da autora: “[...] considerando que a ação comunicativa está indissociavelmente ligada à ação verbal e que toda ação verbal se constrói apoiada sobre um determinado gênero de texto, pensar na instituição de um contexto para essa forma de agir implica necessariamente uma reflexão sobre essa questão”. (MACHADO, 1998, p. 7).

Se “[...] os discursos produzidos em sala de aula, quer sejam orais, quer sejam escritos, baseiam-se sempre em um determinado gênero”, (MACHADO, 1998, p. 8), importa-nos saber qual gênero é mais adequado ao contexto de produção em que os alunos interajam entre si e conosco de maneira mais livre e expressem sua subjetividade com criatividade, segurança e autonomia.

O gênero diário de leitura permite que o locutor explicita (de maneira linear ou fragmentada) quais os conteúdos que mais lhe aprezem, sem a exigência de seguir uma forma fixa para registro, podendo se adequar à situação comunicativa, consoante ao que observa a autora ao afirmar que “fragmentação, descontinuidade, heterogeneidade de conteúdos e de tratamento dos parâmetros da situação de comunicação, ausência de modelos fixos, tais parecem ser os conceitos-chave que caracterizam os textos diaristas.” A autora acrescenta ainda que: “[...] nos gêneros íntimos, observar-se-ia “uma confiança profunda no destinatário, na sua simpatia, na sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva”, o que possibilita que o locutor apresente seu mundo subjetivo, com a expressividade e a franqueza peculiares a

esses estilos. (p. 10-11). O diarismo e a produção do diário se constituem como uma maneira de debater sobre a metodologia adotada pelo pesquisador, além de ser um instrumento de pesquisa, de ensino e de aprendizagem ou “um instrumento de acesso ao conhecimento de si”, POULOU (1993), pois permitem uma reflexão das atitudes de quem lê em relação à apropriação do texto e à conduta moral e social dos personagens e do leitor. Nesse sentido, Anna Rachel Machado postula que:

Ao lado dessa função de busca de conhecimento, a produção diarista aparece, frequentemente, como uma forma de se fazer um balanço das próprias ações, um julgamento de si, um exercício moral, que pode ser considerado como tributário do exame de consciência cristão, através do qual o diarista se interroga tanto sobre sua atitude moral como sobre o progresso da obra que escreve. (1998, p. 30-31).

É nessa linha de pensamento que Canetti (1965) *apud* Anna Rachel Machado desenvolve sua tese ao dizer que o diarismo “deveria ter o caráter de diálogo aberto e franco do escritor consigo mesmo, com suas múltiplas faces e com os outros que o rodeiam, diálogo em que não se deve permitir o adormecimento da autocrítica, com o diarista tratando-se a si até mesmo com mais rigor que um outro o faria. (1998, p. 31).

O diário pode ser utilizado para registro das leituras, das reflexões que elas produzem e das reações afetivas que ocorrem na interação com o texto, bem como para realizar o julgamento sobre ele e sobre os comentários que surgem no decorrer. Constituindo-se também como instrumento de desenvolvimento psicológico que conduz ao desejo de escrever. Pode apresentar a descrição dos caminhos da pesquisa, das dúvidas, das fraquezas e das dificuldades enfrentadas pelo pesquisador na relação que estabelece com os participantes da pesquisa e a maneira como reage a cada situação comunicativa. As diversas possibilidades de realização do diário de leitura não excluem a preocupação sobre o tipo de produção diarista desejável para cada situação comunicativa, assim como sobre a maneira de escrever um diário reflexivo.

Se a escrita do diário contribui para que o diarista amplie sua habilidade de expressar suas subjetividades e fomenta suas reflexões sobre a própria escrita, gerando novas ideias e transformando conceitos concebidos antes, também possibilita ao pesquisador utilizá-lo, enquanto objeto de análise do pensamento e da escrita manifestos. Ademais inscreve o diarista e o pesquisador na mesma comunidade discursiva já que a sua escrita é constituída por/para esses interlocutores em um processo dialógico constante que exige um comprometimento maior, por parte do diarista, com seu próprio aprendizado.

Nessa perspectiva, concordamos com Anna Rachel Machado ao se reportar a Bailey (1990), Deen (1987), Telanik (1977, 1978) e Butler-Wall (1979) para ressaltar os benefícios da utilização do diário de leitura para os receptores dos textos, tais como:

[...] a possibilidade de clarificação de ideias e de sentimentos sobre o ensino e sobre o modo de resolver problemas; a possibilidade de modificação do produtor do diário, que se tornaria menos defensivo em relação à crítica alheia; a possibilidade de levantamento de questões, de problemas recorrentes e de pontos a investigar, graças ao trabalho de introspecção; a conscientização de atitudes pessoais que passavam despercebidas a uma primeira vista. (*apud* MACHADO, 1998, p. 48).

Ao passo que Porter *et al* (1990) apontam inúmeros outros benefícios resultantes da utilização de diários de leitura em sala, dentre eles:

- a possibilidade de detecção das dificuldades individuais de cada aluno, que poderia ser ajudado de forma mais consistente;
- a promoção de aprendizado autônomo, o que encorajaria os alunos a assumir responsabilidade diante de seu próprio aprendizado e a desenvolver suas próprias ideias, o que acabaria por promover uma avaliação crítica dos cursos;
- o aumento da confiança dos alunos em sua habilidade para aprender, para trabalhar com material considerado como difícil e para ter *insights* originais;
- a possibilidade de encorajar os estudantes a estabelecer conexões entre o conteúdo do curso e a sua própria ação;
- a possibilidade de o curso se tornar mais orientado pelo processo, uma vez que se permite que o *input* fornecido pelos alunos interfira no desenvolvimento do curso. Com esse *input*, o professor conseguiria saber qual é o estado real do conhecimento do aluno podendo reestruturar a aula e o conteúdo do curso de acordo com as reais necessidades;
- a possibilidade de o professor ter acesso a um contexto mais amplo, dentro do qual ele poderia avaliar de forma mais adequada o desempenho de cada aluno;
- a possibilidade de haver uma discussão mais produtiva na sala de aula, derivada da própria responsabilidade que cada um tomaria em relação à sua própria aprendizagem;
- a criação de interação mais forte e mais eficiente, tanto dentro da sala de aula como fora dela, tanto entre o professor e o aluno quanto entre os alunos entre si. (*apud* MACHADO, 1998, p. 49-50).

Enquanto Rosiane Xypas (2018) postula que: “o diário de leitura pode destacar os termos ligados às impressões da leitura do leitor singular modificador de Obras. Estes termos podem apresentar um vocabulário ou campos léxicos que relevam da dimensão afetiva da língua que representa diversos sentimentos do leitor acionados graças à atividade leitora”. (p. 58).

A partir de diversas pesquisas bibliográficas e das considerações de Bakhtin sobre os gêneros íntimos, Anna Rachel Machado (1998) aponta os seguintes benefícios do gênero diário de leitura:

- um destinatário empírico normalmente ausente e percebido como “fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais”;

- um papel mais acentuado do superdestinatário, no sentido bakhtiniano do termo;
- o estabelecimento de um “contrato de confiança” entre o agente produtor e o superdestinatário e mesmo entre o agente produtor e o destinatário empírico, quando presente, com a implicação da expectativa de otimização da compreensão responsiva desse destinatário;
- a atribuição de franqueza, pelo locutor, ao discurso produzido;
- um estilo marcado por uma expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade;
- a presença dos referentes privados, considerados em sua grande variabilidade, desde os afetivos até os cognitivos;
- a construção de um mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação de comunicação;
- a implicação do locutor, do tempo e do espaço da situação material de comunicação;
- a ausência de preocupação com os procedimentos de textualidade, isto é, com a conexão e a coesão, o que lhe confere a característica de fragmentado;
- objetivos múltiplos;
- a criação de um espaço que permite a constituição das subjetividades. (p. 52).

O diarista ao organizar seus pensamentos no diário íntimo elege, segundo organização cognitiva dos conteúdos ou conforme interesses particulares, uma sequência para os registros que poderá ser “descritiva, descritiva-injuntiva, narrativa, argumentativa, explicativa”, “dialogal”, “expositiva pura”, enumerativa, etc. Consoante ao que versam Anna Rachel Machado e Bronckart (1994a) em:

[...] o produtor deve escolher, dentre as sequências disponíveis (descrita, descritiva-injuntiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal), a que lhe parecer mais adequada, tendo em vista os parâmetros da situação de comunicação, o que permite conferir uma dimensão discursiva à organização sequencial. [...]. Entretanto, Bronckart considera que o produtor pode ainda construir segmentos de textos que não são organizados convencionalmente e que refletem muito diretamente a forma de organização dos conteúdos na memória, ou sob a forma de *script* ou de *plano expositivo puro*. (apud MACHADO, 1998, p. 66).

À vista do exposto, acatamos as sugestões de Anna Rachel Machado e orientamos os alunos a realizar seus registros no diário de leitura e incentivamos a produção de um diário reflexivo, orientando-os a ler e reler o texto e pedimos que, à medida que executassem essa tarefa, fossem escrevendo em seu diário (como se fosse para si próprios), suas reflexões sobre: a) o que o texto lhes trazia de interessante tanto em relação à forma quanto ao conteúdo; b) as contribuições que o texto trouxe para a aprendizagem deles, para mudanças em sua prática de leitura, interpretação e produção de textos e para sua futura profissão; c) as relações que estabeleceram entre a informação nova do texto lido e suas noções prévias sobre o assunto; e d) os temas que identificaram na leitura dos textos e, por fim, e) seus julgamentos acerca da maneira como as aulas foram conduzidas e seu comportamento, enquanto aluno, dos colegas e da professora no decorrer.

### Quadro 1 - Cronograma

Período	Etapas do projeto	Atividades
Setembro 04	<b>1ª ETAPA</b> Apresentação do projeto à equipe escolar e aos alunos. Reunião com os pais para esclarecimento quanto aos objetivos da intervenção.	Roda de conversa com os alunos  Atividade motivacional: Apreciação da obra de René Magritte “ <i>El Principe d’Incertitude</i> , 1945”. Atividade de pré-leitura a respeito dos contos. Exploração da capa dos livros, das contracapas, dos títulos e sobre o autor.
04	<b>2ª ETAPA</b> Problematização das relações do aluno/leitor com o texto por meio de questionamentos.	Leitura e interpretação do conto <i>A Menina que roubava cores</i> . Intertextualidade entre a imagem e o texto. Registro das impressões no diário de leitura.
04	<b>2ª ETAPA</b>	Leitura e interpretação do conto <i>A menina dos fósforos</i> . Registro das impressões no diário de leitura.
Outubro 04	<b>2ª ETAPA</b>	Leitura e interpretação do conto <i>Contando Estrelas</i> . Registro das impressões no diário de leitura.
04	<b>2ª ETAPA</b>	Leitura e interpretação do conto <i>A Livraria</i> Registro das impressões no diário de leitura.
04	<b>2ª ETAPA</b>	Leitura e interpretação do conto <i>Instinto Maternal</i> Registro das impressões no diário de leitura.
Novembro 04	<b>2ª ETAPA</b>	Leitura e interpretação do conto <i>Um amigo para Amália Flores</i> Registro das impressões no diário de leitura.
04	<b>2ª ETAPA</b>	Leitura e interpretação do conto <i>Sem Ponto Final</i> Registro das impressões no diário de leitura.
04	<b>2ª ETAPA</b>	Leitura e interpretação do conto <i>A Nova Condição de Ibsen Schüller</i> Registro das impressões no diário de leitura.
Dezembro 04	<b>2ª ETAPA</b>	Leitura e interpretação do conto <i>O Nono Andar</i> Registro das impressões no diário de leitura.
04	<b>2ª ETAPA</b>	Leitura e interpretação do conto <i>O Ponto</i> Registro das impressões no diário de leitura.
04	<b>2ª ETAPA</b>	Leitura e interpretação do conto <i>Coisas de Mulher</i> Registro das impressões no diário de leitura.
	<b>2ª ETAPA</b>	Exercícios de interpretação

		Exercícios sobre sentido alegórico, literal e poético  Exercícios sobre conotação e denotação Exercícios sobre implícitos e explícitos, ambiguidade e polissemia
	<b>3ª ETAPA</b> 3ª- Confrontações a respeito das reações dos alunos com os dados textuais, partindo das respostas contraditórias para averiguar se o texto permite ou não respostas categóricas. Mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor acrescenta. Distinguiremos, nessa etapa, as configurações subjetivas compatíveis com o que diz o texto e aquelas que não o são.	Após analisadas as respostas dos alunos, confrontaremos uma o que o texto diz com as diversas respostas dadas para dialogar sobre as subjetividades acidentais das respostas. Exposição de uma lista com os tipos de respostas, destacando as que se aproximam do esperado e as que se distanciam.
	<b>4ª ETAPA</b> Questionamentos análogos às reações subjetivas dos alunos (principalmente quando elas não são requisitadas pelo texto, ou quando o contradizem).	Exercícios análogos a todos os textos, que será feito após análise das respostas de cada aluno e terá questionamentos como os seguintes: Você se fundamenta em que para representar essa opinião? Por que se identificam com certas personagens? Por quais razões julgam certo ato positivo ou negativo etc.?
	<b>5ª ETAPA</b> Transformação da leitura em escrita (reescrita do conto lido, invertendo os papéis das personagens, criando seu próprio estilo, invertendo o contexto do conto lido, introduzindo um julgamento avaliativo referente à atitude das personagens recriadas, rompendo com o princípio de fidelidade ao texto e com a ideia de contrassenso, empregando novos estilos, parodiando, corrigindo ou se desviando do texto original).	Atividades de reescrita dos contos  Atividade de produção de contos

### 5.3 A organização das atividades interventivas e remotas

Ao elaborar o projeto de intervenção, buscamos contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos e promover situações em que pudessem interagir uns com os outros, perceber a intertextualidade, compartilhar suas impressões de leitura, produzir textos e ampliar suas competências de leitura e interpretação de contos.

Havíamos selecionado inicialmente onze contos de Eduardo Mahon para a aplicação em sala. Após a qualificação, decidimos reduzir 2 (dois) desses e incluir outros 3 (três) de autores diferentes, de maneira que passamos a contemplar um total de 12 contos de quatro autores nas aulas.

Dentre esses, 6 (seis) foram extraídos da obra *Contos estranhos* de Eduardo Mahon, os quais são: *A menina que roubava cores*, *Um olho de Irene*, *Contando estrelas*, *Um amigo para Amália Flores*, *Instinto maternal* e *A livraria*, 3 (três) da obra *Azul de fevereiro* desse mesmo autor, os quais são: *O nono andar*, *Coisas de mulher* e *O ponto*. Ademais, acrescentamos, 1 (um) da obra *Os 77 melhores contos* de Hans Christian Andersen, intitulado *A menina dos fósforos*, 1 (um) da obra *Olhos d'água* de Conceição Evaristo com esse mesmo título e 1 (um) da obra *Contos de imaginação e mistério* de Edgar Allan Poe, intitulado *O gato preto*.

Utilizamos ainda duas charges sobre bullying e 1 cópia da obra de arte de René Magritte, intitulada *Le Principe d'Incertitude, 1944*, que imaginamos contribuir para ampliar a percepção sobre o fantástico ou estranho nas obras lidas e possibilitar a intertextualidade entre o verbal e o não verbal.

A inclusão do conto *A menina dos fósforos* de Hans Christian Andersen se deve ao fato de apresentar uma história muito parecida com a que é narrada no conto *A menina que roubava cores* e apresentar a temática do fantástico, o que também favorece a percepção das relações intertextuais. Já a inclusão do conto *O gato preto* se fundamenta por ter sido escrito por Edgar Allan Poe, um dos grandes influenciadores de Eduardo Mahon, principalmente pela maneira de abordar o fantástico e o estranho.

Por outro lado, o acréscimo do conto *Olhos d'água* de Conceição Evaristo se deve à possibilidade de retratar o fantástico por meio de um outro olhar para o mundo e para a vida e possibilitar aos alunos conhecer um estilo de narrar mais próximo do universo feminino, enquanto aborda a temática da desigualdade social e do sofrimento humano e ao mesmo tempo resgata a memória afro-brasileira. Em todas as atividades, optamos pela abordagem de leitura reflexiva por meio da análise, pesquisa, diálogo e reescrita.

Nossa expectativa era despertar essa conversa entre o leitor e a obra e possibilitar condições para que pudesse produzir seus próprios sentidos e refletir sobre as lembranças das próprias experiências de vida e de suas leituras em geral e explicitar suas reações aos contos a partir de seus registros. Esperávamos também propiciá-lo as condições de entrar em contato com o mundo da ficção e valorizar a fruição de sua criatividade e capacidade de imaginação.

Nesse prisma, orientamos os registros de cada aluno a respeito de suas impressões de leitura e mediamos seu encontro com os textos por meio de perguntas voltadas à investigação sobre o texto e a maneira como esse é recebido.

Para o acolhimento dessas impressões, seguimos as sugestões de Rosiane Xypas (2018) que propõe a pré-leitura, a leitura e o registro das reflexões do leitor em um diário reflexivo, com base em perguntas abertas. Nas palavras da autora:

[...] atividades de pré-leitura foram elaboradas para motivar a leitura. Assim todos os elementos para-textuais, os que estão em volta do texto como o título, o nome do autor, a editora, a quarta capa e a ilustração foram trabalhadas; Em seguida, na atividade de leitura com cinco perguntas abertas procuramos saber sobre o texto, ou seja, se ele chamou a atenção pela estrutura e pela história; nos estados singulares de realizações textuais por um vocabulário de sentimentos sobre o lido; se a história lhes evocou outras leituras literárias, se ela lhes remeteu a algo de suas vidas ou do mundo; se houve identificação do sujeito leitor com algumas experiências vividas pelos personagens e finalmente, se a obra lhes suscitou representações de si. (p. 75).

O projeto foi reorganizado para ser desenvolvido em 5 etapas:

**1ª ETAPA** - Introdução ao projeto, apresentação à gestão e aos alunos. Motivação para a leitura com breve explicitação sobre cada obra das quais extraímos os contos selecionados para a leitura. Explanação a respeito da capa, contracapa, apresentação e sumário, leitura do título dos contos e registro das previsões ou antecipações sobre seu possível enredo, leitura da introdução da narrativa e produção de hipóteses sobre sua sequência e desfecho.

Organizamos os textos e as atividades em forma de apostilas para a leitura e análise durante as aulas interventivas remotas, cujo conteúdo foi planejado para ser desenvolvido nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro do ano de 2020.

Os técnicos da escola e os motoristas foram convidados para que contribuíssem com o processo, imprimindo e entregando, duas vezes por mês, cópias das vinte e três apostilas que seriam utilizadas nas intervenções a cada aluno tanto da zona rural quanto da zona urbana. A cada intervalo de 15 dias, os motoristas as recolheriam e as entregariam na escola (para maior segurança contra o Corona Vírus), repetindo essa ação no decorrer da aplicação do projeto. Esperaríamos três dias, a partir de então, para que pudéssemos recolhê-las, acompanhar e analisar as atividades realizadas. Dessa maneira não só os participantes das aulas remotas como também os demais estudantes poderiam realizar as atividades que teriam a duração de 46 horas aula.

Quinze minutos antes do início de cada aula interventiva remota, enviaríamos as apostilas aos alunos participantes por meio do aplicativo Teams. Essa estratégia evitaria que eles lessem com antecedência os contos e garantiria a autenticidade na criação de ideias hipotéticas a respeito do possível enredo de cada conto e da produção da sequência da narrativa.

Os estudantes, após lerem apenas o título, registrariam suas previsões sobre o enredo da história. Em seguida, inventariam ou antecipariam suas previsões a respeito da continuidade do conto e do desenlace após lerem apenas a introdução.

### **2ª ETAPA -** Leitura integral e interpretação dos contos.

Estimularíamos a leitura integral de cada conto, após os leitores terem criado a continuação da história, sem terem lido sua sequência. Essa leitura seria realizada em voz alta, ao mesmo tempo em que compartilharíamos a imagem da tela com o texto, por meio do aplicativo Teams, para que todos compreendessem seu sentido global.

Após as leituras, os estudantes seriam orientados a registrar tudo o que julgassem relevante, que representasse os sentidos construídos, os estranhamentos e os pontos de vista obtidos no diário de leitura. Nossas orientações aos leitores seriam baseadas em questionamentos tais como: suas previsões quanto ao possível desenlace foram confirmadas ou você foi surpreendido com um final totalmente imprevisível? Justifique. O que a narrativa lhe fez sentir? De que lhe fez lembrar? Que parte você não conseguiu compreender? Quais relações você estabelece entre a sua vida e os textos lidos? De que maneira estão representados o cenário, os objetos, os/as personagens? Você se identifica com os/as personagens? Por quê? O que você compreende do texto? O que achou interessante? Como você reagiria se estivesse no lugar da personagem central desse conto? O corpo, as atitudes, e a reação das personagens significam o que para você? O texto poderia ser interpretado de formas diferentes? Quais? Alguma parte do conto te causou um desconforto ou um estranhamento momentâneo? Por quê? Quais partes não fazem sentido para você? Há alguma passagem no texto que gera dúvidas a respeito do que realmente é narrado? Justifique. Qual a relação entre os detalhes e o significado global do texto? Conforme o desenlace, você diria que alguma palavra no interior do texto pode representar uma pista sobre o que exatamente a personagem central faria no final do conto ou sobre o que aconteceria com ela? O que significa para você a forma como foi encerrado o conto? Que sentidos podemos atribuir à atitude dos personagens secundários na situação narrada? O que podemos dizer do tema em si?

**3ª ETAPA –** Confrontação oral das respostas dos alunos aos questionamentos sobre os dados textuais. Partiríamos das contradições entre um entendimento e outro, conforme as particularidades de cada um e os estimularíamos a considerar aquilo que vem do texto. Incitaríamos a reflexão sobre os conteúdos manifestos no texto e o que poderiam decifrar a partir da investigação sobre as pistas textuais e as relações entre a consciência sobre si, os outros e o mundo.

**4ª ETAPA** – Questionamento oral sobre as reações subjetivas dos alunos (principalmente quando elas não são requisitadas pelo texto, ou quando o contradizem). Os alunos seriam questionados com perguntas como: Você se fundamenta em que para representar essa opinião? Por que se identifica com certas personagens? Por quais razões você julga certo ato positivo ou negativo etc.? Quais são as pistas textuais que justificam sua interpretação? O intuito da atividade é mostrar que a leitura não só enriquece o saber sobre o mundo, mas também permite aprofundar o saber sobre si.

**5ª ETAPA** – Transformação da leitura em escrita. Proposta de produção por meio de 3 (três) possibilidades de escrita, na primeira seriam incitados a produzir a continuação dos contos a partir de uma determinada passagem do texto e na segunda a reproduzir um conto, invertendo os papéis das personagens, criando seu próprio estilo, mudando o contexto do conto lido, introduzindo falas de personagens ou do narrador (estimuladoras do julgamento das atitudes dos personagens recriados), rompendo com o princípio de fidelidade ao conto lido, empregando novos estilos, parodiando ou transgredindo o texto original. Na terceira proporíamos o registro das impressões no diário de leitura.

Incitaríamos a exposição e a escuta do ponto de vista de cada um e a reconstrução de seus próprios sentidos no processo de aprendizagem, a cooperação e o engajamento ativo nas atividades de leitura, interpretação e produção textual.

Nossa expectativa era propor a leitura literária como maneira de incitar cada leitor a receber os textos de maneira ativa e dialogada, a construir seus próprios sentidos, a concretizar a obra do autor na sua consciência, a produzir textos e registrar suas impressões, possibilitando-nos analisar sua experiência estética no contato com os contos fantásticos e estranhos, considerando a recepção e o efeito provocados em si.

#### **5.4 Ações empreendidas e análise dos dados: é possível o trabalho com contos fantásticos na escola?**

Depois da qualificação do projeto de intervenção, enfrentamos a pandemia do COVID-19, que provocou o fechamento das escolas do Estado de Mato Grosso e o adiamento de nossas intervenções. Durante esse período continuamos realizando as pesquisas, elaborando os planejamentos das aulas e dialogando com a coordenadora da E. E. ALAB a qual havia nos inserido em um grupo de WhatsApp específico para as trocas de informações sobre as aulas da disciplina de língua portuguesa do 9º ano.

Durante uma reunião ocorrida no dia 08 de junho de 2020, com os professores e alunas do mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS da turma 06 (seis), fomos informadas de que poderíamos escolher uma dentre as seguintes alternativas: reorganizar o projeto e aplicá-lo via interventivas remotas em uma turma do ensino fundamental ou reformulá-lo para propor atividades pedagógicas direcionadas aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental.

No final de julho, entramos em contato com os alunos por meio do grupo de WhatsApp do 9º ano, por intermédio da coordenadora e da professora regente de língua portuguesa e conversamos com os discentes sobre a possibilidade de participarem das aulas de intervenção pedagógica via Google Meet e já introduzimos as primeiras informações a respeito do aplicativo e da pesquisa, investigamos as condições de aplicabilidade da pesquisa e fizemos um apelo para que os alunos presentes nos ajudassem a persuadir os demais a participar. Marcamos uma reunião para sete dias depois com o intuito de testar a qualidade do aplicativo e verificar se todos conseguiriam utilizá-lo. Tivemos a participação de cinco alunos nessa reunião, os quais manifestaram interesse em participar. Marcamos o início para setembro. O aplicativo Google Met. possibilitava, na ocasião, apenas oito participantes.

As escolas estaduais continuavam fechadas. A turma escolhida para a aplicação do projeto era constituída por 36 alunos, mas, apenas 5 desses confirmaram que participariam, isso nos deixou bastante entristecidas, principalmente pelos motivos apresentados: a falta de um aparelho de celular ou um computador e internet adequada para realizar as atividades. Essa situação era desoladora, porque isso construiria um muro ainda maior entre os discentes que tinham esses aparelhos tecnológicos (em função de possuir melhores condições financeiras) e aqueles que não tinham condições nenhuma de custeá-los (e que por isso ficariam impossibilitados de participar). Ademais, nessa turma, havia muitos alunos que moravam na zona rural onde sequer tinha transmissão de rede de Internet. A situação não nos parecia propícia para as intervenções remotas, muito menos presenciais.

Somente em agosto de 2020, cumprindo uma determinação da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação), por meio do aplicativo Teams, as Escolas Estaduais readaptaram o calendário letivo à situação provocada pelo Corona Vírus e adotaram o modelo de ensino remoto. Nesse cenário, a SEDUC determinou que ministrássemos aulas virtuais para aqueles que tinham computadores ou celulares e internet próprios e elaborássemos apostilas para aqueles que não os tinham. Esperávamos que essa determinação abrisse outras possibilidades para a aplicação das aulas de intervenção. Aguardamos o processo de

inclusão de todos os alunos e professores na plataforma e o treinamento para a utilização dos novos materiais.

O início das aulas ocorreu após formação continuada com os professores formadores do CEFAPRO (Centro de Formação de Professores) cujo eixo norteador foi a utilização do aplicativo Teams, fornecido pela SEDUC que possibilitava a participação de muitos alunos. Porém, não lhes foi dado o acesso aos aparelhos tecnológicos e à internet, portanto, não lhes garantiram o acesso a esses benefícios.

Ao participar das formações continuadas, testemunhamos as queixas de muitos professores sobre as aulas remotas durante o ano de 2020, as quais se pautavam no número extremamente baixo de alunos contemplados. Foi diante dessas condições de produção que abandonamos a proposta via aplicativo Google Meet e elaboramos apostilas com o conteúdo planejado, conforme determinação da SEDUC.

Apresentamos inicialmente nossa proposta de intervenção à gestão escolar, à coordenação e aos demais professores da E. E. ALAB para que, de alguma forma, pudessem contribuir com o processo. Na sequência, apresentamos a mesma aos alunos e aos seus pais por meio de uma reunião remota via aplicativo Teams. Esclarecemos, então, sobre os objetivos, a justificativa, a metodologia e as estratégias de avaliação que seriam utilizadas durante as atividades de leitura e produção e solicitamos a autorização de todos para que pudéssemos gravar as aulas de maneira que, após a análise dos resultados da pesquisa, pudéssemos publicar, por meio da dissertação, as produções e as imagens obtidas durante a aplicação do projeto, em conformidade com as normas estabelecidas pelo conselho de ética a respeito dos direitos autorais de imagens e textos.

Ao elaborar as apostilas, retomamos os objetivos que pretendíamos alcançar, antevimos os desafios que enfrentaríamos durante o processo e sustentamos nosso trabalho nas teorias da estética da recepção, leitura subjetiva e da literatura fantástica. Iniciamos as aulas na turma escolhida e acompanhamos a realização das atividades conforme o envio dos feedbacks dos discentes por meio do aplicativo Teams. Entre os alunos que apenas receberam as apostilas impressas, muitos não responderam as atividades, talvez pela dificuldade de realizá-las sem nossa mediação presencial ou remota. Limitamos nossas ações referentes a esses alunos à elaboração das apostilas e à avaliação dos resultados juntamente com a professora regente. Considerando que não ministramos as aulas para eles, decidimos utilizar nessa dissertação apenas os resultados apresentados pelos alunos cujas leituras mediamos virtualmente.

As aulas interventivas remotas ocorreram da seguinte maneira:

**Na terça feira, dia 08 de setembro do ano de 2020**, realizamos a primeira intervenção. Durante as duas primeiras aulas tivemos a participação ativa de seis alunos. Perguntamos se havia alguém presente na aula que não gostaria de participar e responderam que todos queriam. Na sequência perguntamos se todos concordavam com as gravações das aulas e responderam que sim, então pedimos que lembrassem os pais ou responsáveis para que assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido autorizando-nos a gravar e utilizar as gravações para a divulgação dos resultados na dissertação do mestrado.

**No primeiro momento** - Exploramos os elementos **pré-textuais**, inspirados nos preceitos de Genette (1987) *apud* Rosiane Xypas (2018). Iniciamos essa atividade, apresentando algumas breves informações sobre o escritor Eduardo Mahon. Compartilhamos a tela com a foto da capa e da contracapa da obra *Contos estranhos* e incitamos as reflexões acerca do autor, da editora e das ilustrações e solicitamos que criassem hipóteses sobre o tema a partir da leitura do título. Compartilhamos, então, a **Apostila 1**, cuja atividade inicial era a leitura do conto “*A menina que roubava cores*”. Solicitamos que lessem somente o título do conto e que criassem hipóteses sobre o possível enredo. Para tanto, regulamos o compartilhamento de tela de maneira que pudessem ler apenas até essa parte. Depois de dois minutos, solicitamos que um dos alunos lesse, em voz alta, somente a introdução do conto e propomos que todos fizessem projeções sobre como se desenvolveria e terminaria a narrativa, a fim de despertar suas prenoções e motivá-los à leitura.

Explicitamos alguns aspectos da proposta de intervenção que ficaram menos claros a fim de que ampliassem suas habilidades de ler, interpretar e produzir narrativas ficcionais e prever outros horizontes que os conduzissem às expectativas possíveis.

Depois que todos registraram suas antecipações, passamos ao **segundo momento** - Influenciadas pelas sugestões de Grucca (2005) *apud* Xypas (2018, p. 82) em que apresentamos o conto integralmente para a **leitura** e compreensão global. Para tanto, pedimos que alguém lesse, em voz alta, o conto integralmente, de maneira que os demais pudessem acompanhar a leitura. Depois que um aluno leu, todos foram convidados a realizar as atividades referentes e a anotar suas primeiras impressões sobre o texto. Em seguida, pediram que relêssemos para facilitar a compreensão. Assim o fizemos. Em conformidade com a BNCC que propõe o desenvolvimento da seguinte habilidade: (EF69LP53) - “Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror, [...], expressando a compreensão e interpretação do texto [...], seja para análise posterior, seja para produção de

audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais [...]”. (BRASIL, 2021, p.157). Direccionamos, então, os educandos às partes que eles apontaram como as mais interessantes e pedimos que ressignificassem os contos por meio de reflexões sobre a construção da narrativa e a estrutura textual.

Na sequência fizemos perguntas abertas sobre o texto tais como: que emoções o texto provoca em você?; qual sua opinião sobre o texto?; de que maneira o autor descreve física e psicologicamente a personagem principal?; o que significa para você a maneira como cada personagem foi caracterizada?; a história fez você se lembrar de histórias noticiadas na TV ou Internet, de outras leituras literárias, de alguma situação vivida por você ou alguém de seu convívio familiar ou social?; qual sua opinião sobre as atitudes dos personagens?; a obra lida fez você refletir sobre seus posicionamentos diante de situações parecidas?; o texto chamou a sua atenção pela história ou pela estrutura?; o que foi transformado em você no ato da leitura?; quando você leu, você buscou entender o texto a partir da ativação de noções prévias?; você sentiu que a leitura após ser significada transformou você em um leitor diferente?; como você imagina que a personagem principal se sentiu na situação apresentada?; com base nas emoções que você imagina que a personagem sentiu, você conseguiu prever (antecipar) as atitudes seguintes dessa personagem?; se você fosse a protagonista, como pensa que agiria na situação?; como você se viu quando leu?; você se viu no texto?; você já parou para se observar lendo?; saberia dizer quais são seus gestos de leitura?; você fez anotações sobre a passagem que mais gostou, sublinhou o que não entendeu ou marcou o trecho que leu que o emocionou? O modo como o narrador conduziu o conto permitiu que você imaginasse que fatos se desenrolariam a seguir? Suas previsões para a continuação da história foram confirmadas ou houve quebra de suas expectativas? Por quê? Há alguma parte que você não entendeu? Perguntamos, então, se todos significaram o final do conto como feliz ou se pensavam que o texto poderia ser interpretado sob outra perspectiva. Pedimos, então que relesem o texto e que respondessem aos questionamentos tentando dar sentido às palavras desconhecidas pelo contexto e os orientamos a buscar o significado das palavras no dicionário, caso não conseguissem atribuir sentido a elas. Solicitamos, então, que escrevessem no diário suas primeiras impressões e nos enviassem via aplicativo do WhatsApp ou Teams.

Nossa expectativa era incitá-los a produzir hipóteses e a perceber o que o texto acrescenta ao seu repertório de conhecimento, oferecendo-lhes a oportunidade de ampliar suas experiências de leitura, de questionar seus próprios valores e de perceber o efeito estético que esse conto produz em sua consciência.

**Na quarta-feira, dia 09 de setembro de 2020**, tivemos a segunda aula interventiva remota, na qual utilizamos a **Apostila 2**, nesse dia os alunos leram, em voz alta, o texto e perguntamos se a caracterização dos personagens produzia efeitos de sentido no texto e pedimos que justificassem suas respostas. Continuamos interpelando os discentes sobre o texto, as histórias que costumavam ler, as experiências vividas que marcaram a vida deles e as relações entre as histórias lidas outrora e essa. Perguntamos se julgavam importante abordar esse tema no contexto em que vivem e se, para eles, a situação vivenciada pela personagem principal é comum. Pedimos que falassem e justificassem quais seus sentimentos a respeito. Em seguida, perguntamos o que concluíram a respeito do que aconteceu com a protagonista no desfecho. Perguntamos, então, o que Estela de fato fez em reação ao comportamento de quem a hostilizava e incitamos as reflexões sobre as pistas deixadas no texto que sinalizam quais eram os objetivos da menina Estela e se eles foram alcançados. Introduzimos, então, a cópia da obra *Le Principe d’Incertitude, 1944*, de René Magritte e pedimos que estabelecessem relações entre os textos lidos, explicitando os sentidos construídos.

**Na terça-feira, dia 15 de setembro de dois mil e vinte**, tivemos a terceira aula remota, na qual utilizamos a **Apostila 3** e orientamos os alunos a reler o conto “*A menina que roubava cores*” e a responder a outros questionamentos, tais como: que sentido tem para você o silêncio da personagem principal na história? O que você pensa sobre as atitudes da madrinha? Como você significa o comportamento do médico? Em seu ponto de vista, que tipo de indivíduo o comerciante simboliza na história? Os personagens estão caracterizados como pessoas previsíveis ou imprevisíveis? Qual o papel que a religião exerce na vida das personagens desse texto e por quê? Há no texto recursos que criam a atmosfera de ambiguidade, ou seja, há palavras e expressões conotativas ou processos figurativos que geram incertezas ou desconfiança quanto ao fato narrado? Explique, reforçando sua resposta com fragmentos do texto. Todos os acontecimentos narrados são possíveis de acontecer na realidade? Por quê? O que você pensa desse tipo de história? Intencionamos, por meio dessa atividade, propor situações em que os alunos pudessem, consoante ao que sugere a BNCC do EF69LP44: “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades [...]”. (BRASIL, 2021, p. 153).

Seguimos a aula com a introdução de duas charges e solicitamos que as lessem e respondessem às questões que seguem: O que você lê na charge 1? E na charge 2? Que relações você pode estabelecer entre a narrativa “*A menina que roubava cores*” e as charges? Você

precisou de alguma informação extra para compreendê-las? Quais suas hipóteses sobre os motivos que levaram o artista a optar pelas cores vermelha e preta para a caracterização da personagem central representada na charge 1? Dentre as quatro personagens simbolizadas na charge 2, qual representa a personagem central e por que você a identifica como protagonista? Quais as diferenças mais significativas entre o conto (texto 1), a charge 1 (o texto 2) e a charge 2 (texto 3)? Dentre os três textos lidos, qual possibilita variadas interpretações? Por quê? O que você costuma ler e com que objetivo? Nossa expectativa com essa atividade era que os alunos conseguissem “Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade [...] entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas [...], quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., [...]” consoante ao que orienta a BNCC para o EF89LP32. (BRASIL, 2021, p. 183). Sugerimos, como tarefa para casa, alguns endereços da internet onde poderiam pesquisar sobre os significados das cores e sobre charge para ampliar o conhecimento deles sobre.

**No dia 22 de setembro de dois mil e vinte** tivemos o quarto dia de aula, em que utilizamos a **apostila 4**. Relemos o conto “A menina que roubava cores” e fizemos os seguintes questionamentos: Que relação pode ser estabelecida entre a religião e o final da história? O que a leitura provocou em você? O que você faria se estivesse no lugar da personagem central da história? Você mudaria o desfecho? De que maneira? Por quê? Você se sentiu próximo dos sentimentos, sensações e angústias das personagens a respeito dos fatos narrados? O discurso em terceira pessoa facilita ou dificulta a compreensão do conto? Quais são os saberes que você extraiu desses textos, ou seja, o que eles acrescentam à sua vida pessoal e em sociedade? Relate a respeito em seu diário. Buscamos em todas as atividades dar voz e vez aos alunos, estimulando-os a compartilhar suas opiniões a respeito das leituras, possibilitando-lhes “Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, [...], dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva”, conforme orienta a BNCC para o EF69LP46. (BRASIL, 2021, p. 153).

**Na quarta-feira, dia 23 de setembro de 2020**, tivemos o quinto dia de aula, no qual utilizamos a **apostila 5**. Iniciamos a aula apresentando um pequeno texto com algumas informações sobre a história dos contos de fadas, em seguida introduzimos, brevemente, informações sobre Hans Christian Andersen. Então, perguntamos se eles se lembravam de ter lido algum conto do autor. Em seguida, fizemos a leitura de alguns títulos de contos dele para

que pudessem refletir um pouco mais sobre. Nesse momento, alguns deles lembraram que já tinham lido contos desse autor.

Pedimos, então, que lessem apenas o título do conto “A menina dos fósforos” de Hans Christian Andersen e que criassem hipóteses sobre qual poderia ser o enredo desse conto. Depois que registraram suas previsões sobre, perguntamos se eles se recordavam de algum momento em que viram uma criança vendendo algum produto na rua e pedimos que descrevessem os sentimentos e as sensações que sentiram na ocasião. Organizamos a exibição do texto na tela de maneira que conseguissem ler apenas a introdução do conto, então pedimos que alguém lesse até essa parte e solicitamos que escrevessem como imaginavam o desenvolvimento e o final do conto, inventando a continuidade do que tinham lido até aquele ponto da introdução. Esperamos uns quinze minutos para que antecipassem a continuação e o desfecho para o conto. Depois de 20 minutos, pedimos que alguém lesse o conto integralmente, em voz alta, para que os demais acompanhassem a leitura. Um aluno leu, então, pediram novamente que o texto fosse relido pela professora para facilitar a compreensão global. Assim o fizemos.

**No terceiro momento**, solicitamos que os discentes **registrassem as lembranças íntimas e as emoções sentidas no Diário** para que pudéssemos mensurar o que sentiram a respeito, o que modificaram na obra e como foram transformados por ela. Incentivamos que estabelecessem relações entre os dois contos, avaliando-os.

Buscamos em todo o processo ouvir cada aluno e valorizar suas reações para que se tornasse “[...] um leitor em ação, um alterleitor” “que se constrói a cada passo da leitura”, revelando “os ecos de experiências vividas”. (XYPAS, 2018, p. 84).

**Na apostila 06 e 07** convidamos os alunos a reler o conto “*A menina dos fósforos*” e a refletir um pouco mais acerca do tema abordado. Em seguida, incitamos as discussões acerca da quebra das expectativas sobre a continuação da história ao ler integralmente dos contos. Questionamos sobre suas hipóteses e impressões, seus sentimentos e sensações e sobre os saberes que o texto trouxe para a vida de quem o leu, sobre a importância da abordagem temática na escola nos dias de hoje e os motivos que os fizeram gostar do texto.

Apresentamos, então, um breve texto sobre os elementos da narrativa e orientamos que buscassem outras informações a respeito, após a aula, no endereço que sugerimos da Internet ou em outros, caso preferissem. Buscamos, por meio dessa atividade, incitá-los a “Realizar pesquisa a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas”, assim como propõe a BNCC para o EF67LP20. (BRASIL, 2021, p. 165).

Na **apostila 08, 09, 10 e 11** propomos distintas atividades, tais como a reflexão sobre a cópia da obra “*Le Principe d’Incertitude*”, 1944, de René Magritte, a identificação do tema, a descrição dos sentimentos e sensações provocados pela leitura, a percepção do fato estranho ou misterioso e a construção de sentidos. Depois disso, lemos e interpretamos o conto “Um amigo para Amália Flores” de Eduardo Mahon.

Mediamos a leitura e reflexão dos demais contos adotando as mesmas estratégias utilizadas nas atividades anteriores. Nesse prisma, orientamos as leitura, interpretação e produção textual por meio dos contos e apostilas que seguem: *Contando estrelas* (**apostila 12 e 13**); *Um olho de Irene* (**apostila 14**); produção de um conto (**apostila 15**); *Olhos d’água* (**apostila 16**); *Coisas de mulher* (**apostila 17**); Produção de um conto e leitura do poema *A Valsa* de Casimiro de Abreu (**apostila 18**); *Nono andar* (**apostila 19**); *Instinto maternal* (**apostila 20**); *O ponto* (**apostila 21**); *O gato preto* (**apostila 22**) e *A livraria* (**apostila 23**). Nesse sentido buscamos, conforme sugere Rosiane Xypas, “[...] propor atividades de leitura que desencadeie as marcas de subjetividade do sujeito leitor lendo o texto, lendo-se a si mesmo no texto”. (p. 37). Nossa expectativa era contribuir para a ampliação da capacidade de imaginação do (a) aluno (a) ao produzir seu próprio texto e compreender as possíveis relações entre o evento fantástico ou estranho nos textos estudados.

Esperamos, por meio das atividades propostas, ter propiciado aos educandos situações em que pudessem “Produzir textos em diferentes gêneros, [...] utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, [...] corrigir e aprimorar as produções realizadas, [...]”, em harmonia com o que propõe a BNCC para o EF69LP07. (BRASIL, 2021, p, 139).

As reações dos estudantes, a organização das ideias, as estratégias utilizadas para explicitação do raciocínio, a postura crítica, as atitudes, a clareza, a relevância ou pertinência dos comentários e o impacto dessas reflexões nos alunos foram avaliados por meio das respostas aos questionamentos e das produções textuais.

Nossa expectativa era desenvolver nos alunos a habilidade de “Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos [...] expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores”, como sugere a BNCC para o EF89LP33. (BRASIL, 2021, p. 183).

Por esse ângulo, organizamos momentos articulados de leitura e incitamos os alunos a evocar todas as perspectivas esboçadas pelo texto como configurações de sentido, a relacioná-las à sua consciência subjetiva e a contextualizá-las trazendo à tona todo o histórico de

experiências retidas na memória para que compreendessem a si mesmos no mundo e produzissem outros sentidos. Mediamos, então, essa relação entre os leitores e os contos dos escritores Eduardo Mahon, Conceição Evaristo, Edgar Allan Poe e Hans Christian Andersen por meio de estímulos à reconstituição ativa do horizonte literário e da atualização do sentido potencial da obra.

Estimulamos os estudantes a reconhecer a si nos personagens, estabelecendo relações de semelhanças e diferenças e refletindo sobre o que fazem que os aproxima ou distancia e sobre o que os contos trazem de aprendizado para sua vida, ampliando seu potencial comunicativo e descobrindo o que provoca neles o prazer pela leitura.

Na nossa concepção, quando o leitor estabeleceu relações entre o texto e suas experiências de vida ele o significou e atuou no mundo, projetando suas prenoções para dar sentido ao lido e à sua própria vida.

Os diários de leitura ofereceram aos educandos a possibilidade de discorrer sobre suas impressões com base nas subjetividades desencadeadas durante a problematização da leitura. A maneira como o estudante recebeu o texto, relacionou-o à sua vida, percebeu seus próprios sentimentos, questionou suas impressões, reconstruiu o sentido e se transformou durante as leituras, ficou refletida no diário de leitura, possibilitando-nos a análise do modo como as subjetividades se formularam e circularam nos leitores reais. Diante disso, inferimos que os registros das impressões de leitura nos diários se configuraram em instrumentos valiosos para a compreensão dos processos pelos quais os sujeitos leitores passaram enquanto liam, pois, refletiram as emoções e sentimentos desencadeados neles durante o contato com a literatura e comprovaram seu envolvimento na leitura.

Para dar visibilidade aos resultados da pesquisa, elaboramos uma grade de análise inspirada nas orientações de Rosiane Xypas (2018) em que apresentamos e analisamos as impressões, emoções e reações às leituras e confirmamos o que a autora postula que “é graças à subjetividade analisável que ler textos literários nesta perspectiva faz do sujeito leitor um ator social consciente de seus sentimentos, de sua dimensão afetiva na relação com o lido”. (XYPAS, 2018, p. 49).

Esperamos que o principal avanço promovido por essa qualificação profissional seja solidificado constantemente no chão da escola, na sala de aula, por meio de outras maneiras de nos colocar, enquanto professores, na posição de sujeito de ensino e aprendizagem e que consigamos promover a transformação dos alunos em sujeitos que produzem seus próprios

sentidos e que essas contribuições se reverberem na vida dos alunos e em seus estudos futuros, bem como na vida e nos estudos dos professores que acessarem essa pesquisa.

### 5.5 Procedimentos de análise das reações dos leitores aos contos fantásticos

Os procedimentos de análise das reações dos leitores aos contos fantásticos foram baseados nas sugestões de Rosiane Xypas (2018) que propõe a **categorização dos Marcadores Subjetivos** apresentados pelos leitores ao receber os textos. Para didatizar sua proposta, ela elabora uma grade de acolhimento, análise e classificação das subjetividades inspirada nas formulações de Gérard Langlade (2013). Dessa maneira, a autora registra o resultado de suas intervenções pedagógicas e apresenta instruções para professores sobre metodologias voltadas à recepção e análise dos textos dos alunos, valorizando as experiências prévias e investigando as transformações provocadas pelas obras nos alunos.

Retomamos, então, os objetivos de nossa pesquisa e adaptamos a grelha sugerida pela autora à nossa dissertação, categorizando os Marcadores Subjetivos da seguinte maneira:

1. **Sobre o texto:** Refere-se aos comentários feitos pelos alunos que apontam o texto como referências e que representam o que o estudante apreendeu da leitura;
2. **Vocabulário rico de sentimento em relação ao texto:** Está relacionado às representações de vocábulos que revelem os sentimentos do leitor que indicam a satisfação ou a insatisfação em relação ao texto;
3. **Evocação de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:** anotações sobre as lembranças afetivas de momentos vividos e ou de representações do mundo do leitor ou ativação da memória sobre histórias lidas em outros textos;
4. **Sentimento de empatia do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem e/ou narrador (a);** emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto: relatos de identificação com os personagens/narrador e situações textuais. Reflexões sobre as atitudes e sentimentos dos personagens e do narrador.
5. **Representação de si:** Refere-se às reflexões a respeito de si, de seus pontos de vista sobre a vida e o mundo e de sua construção enquanto ser social provocada pela leitura; Acrescentamos ao quadro de categorização proposto por Rosiane Xypas (2018) uma 6ª categoria de marcadores subjetivos que Barros (2019) intitula:
6. **Ecos de Alteridade:** relatos que indicam o reconhecimento por parte do leitor da importância de reconhecer, respeitar e valorizar as posições e opiniões dos outros

enquanto seres sociais porque contribuem direta ou indiretamente para a formação e transformação das opiniões coletivas e individuais.

### 7. Insegurança linguística e

### 8. Antecipações da leitura do texto literário (criação de hipóteses sobre a continuidade do texto).

Acreditamos que as atividades com os contos escolhidos contribuíram para que o sujeito leitor ampliasse sua consciência de si e possibilitaram, por meio dos vazios e indeterminações, “uma experiência estrangeira, a dos textos, em uma experiência íntima, a do leitor”, como sugere Iser (2012, p. 58-59).

Analisamos nessa dissertação os registros das impressões de leitura de três alunas nos diários, as quais participaram da maioria das aulas interventivas remotas. Para tanto, procuramos manter fidelidade aos textos originais (disponíveis para leitura em anexo), identificar seus marcadores subjetivos e tecer considerações a respeito.

Utilizamos apenas as letras iniciais dos seus nomes para lhes garantir a privacidade e evitar que sofressem quaisquer constrangimentos. Não escolhemos diários dos meninos, porque, dentre os que participaram, nenhum entregou os diários de leitura, além de terem se ausentado nas últimas aulas e, conseqüentemente, deixado de entregar as últimas atividades propostas. As justificativas para as suas ausências, dadas via WhatsApp, foram de que tiveram muitos problemas com a internet. Diante disso, analisamos os Marcadores Subjetivos que fluíram da interação entre as alunas e os contos.

Classificamos as dimensões da leitura e os Marcadores Subjetivos em grades de análise conforme as categorias supracitadas. Vejamos, então, os quadros abaixo, em que transcrevemos esses Marcadores:

#### Quadro 2 - Marcadores Subjetivos sobre o texto

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos: <b>Sobre o texto</b> (Anotações dos alunos que apontam o texto como referências e que representam o que o estudante apreendeu da leitura).
SRS	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> (Apostilas 1,2,3 e 4)	Hoje foi o conto “A menina que roubava cores” esse conto foi estranho, [...] e deixou todos bem confusos do que poderia ter acontecido no final [...].
MDO	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> (Apostilas 1,2,3 e 4)	Esse conto que estudamos foi muito bom [...]. Os personagens são previsíveis, porque no começo do texto a gente já consegue concluir o que vai acontecer no final, [...]. O que mais me chamou a atenção foi a parte em que diz “Ao amanhecer, a menina foi visitada por um arco-íris que entrou pela janela do quarto, ou seja, da a nós o gosto

		de criar hipóteses. No texto “A menina que roubava cores” a menina sofre preconceito pelo fato de ela não falar, na charge 1 e na charge 2 retrata a mesma coisa, porém de um modo diferente. O conto [...] possibilita variadas interpretações porque dá para ter várias ideias do que vai acontecer.[...].
BBD	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> (Apostilas 1,2,3 e 4)	[...] uma mãe solteira que criou a filha sozinha. As vizinhas eram fuxiqueiras [...]. Achei estranho a parte do texto que fala sobre um objeto que ela deixava nos lugares, que fazia cm que as cores das coisas sumissem. Outro fato misterioso é a menina ter sido visitada por um arco-íris [...] não achei semelhança com as histórias que já li porque normalmente os contos de fadas tem um “felizes para sempre” [...]. Eu achei todos muito invasivo e preconceituoso. [...]. Todos os personagens são imprevisíveis e o conto é muito confuso, não dá pra saber como cada personagem vai terminar. O autor não deixa muito claro o real motivo de Estela não falar. [...]. A charge 1 trata da depressão e do sofrimento e a charge 2 trata do bullying e jugamento. O conto [...] e as charges se parecem na questão das pessoas jugarem muito ela a ponto dela chegar a se isolar. [...]. Achei que o conto [...] possibilita várias interpretações [...], eu acho que o narrador quer que nós busquemos imaginar o que vai acontecer e pra onde a personagem foi... A religião no conto é uma parte bem importante porque a madrinha fala sobre o batismo que pra ela é a solução de todos os problemas e também porque no fim da história ela foi para o céu. O final da história foi totalmente ao contrário das minhas expectativas, o conto provocou uma certa surpresa em mim. Eu acho que o narrador quis contar a história de uma menina que tinha deficiência, sofria preconceito, por isso entrou em depressão e se suicidou. [...].

Ao analisar os diários de leitura das discentes percebemos que são marcados pelos **sentimentos e emoções sentidas** e que o **prazer ou o desprazer** na leitura foram refletidos por meio dos vocabulários que remetem a esses sentimentos. Da mesma maneira que retratam suas **lembranças e sua identificação com as histórias narradas ou com alguns personagens**. Ademais demonstraram que a leitura as incitou a refletir sobre suas vidas e a transformar-se enquanto leitoras, pois sentem-se mais seguras quanto a o sentido que construíram para os textos que leram.

Ao analisar as impressões de leitura da aluna **SRS**, transcritas acima, a respeito dos contos lidos, percebemos que são impregnadas de Marcadores Subjetivos (MS) de referências ao texto lido, revelando suas reflexões a respeito. A aluna reflete a respeito do conto 1: *A menina que roubava cores*, reforçando a importância da abertura do texto às múltiplas interpretações, sugerindo que produziu e questionou seus próprios sentidos caracterizando-os como “confusos”. Essa incompletude do texto contribuiu para que a leitora colabore com o texto projetando-se nele, inventando uma sequência para a narrativa e produzindo sentido para os vazios textuais. Conforme postula Umberto Eco, 1962, um texto é incompleto quando requer a

cooperação entre autor-texto-leitor. A aluna SRS reflete sobre a estranheza do conto e sobre a ambiguidade das interpretações e a respeito do seu desfecho.

Por sua vez, nas reflexões da aluna MDO, podemos encontrar os Marcadores Subjetivos (MS) sobre os textos nas seguintes configurações: “Esse conto que estudamos foi muito bom [...] Os personagens são [...] o que vai acontecer no final, [...]. O que mais me chamou a atenção foi a parte em que diz: Ao amanhecer, a menina foi visitada por um arco-íris [...] da a nós o gosto de criar hipóteses”.

Depreendemos dos registros da autora que ela reflete sobre as características dos personagens, o tipo de narrativa e a passagem que mais lhe impressionou. Ademais, percebemos que ela formula suas hipóteses enquanto lê e isso representou para ela uma situação de aprendizagem valorosa. A aluna registra ainda: “[...] a menina sofre preconceito [...] nas charges 1 e 2 retrata a mesma coisa, porém de um modo diferente. O conto [...] possibilita variadas interpretações [...]”, o que mostra que ela estabelece relações entre os textos lidos e reflete a respeito da característica do texto aberto.

Por sua vez, a aluna BBD apresenta suas impressões de leitura, refletindo sobre o tema, as características dos personagens, a ambiguidade, a sequência da narrativa, a característica de texto aberto e a verossimilhança e ativa sua memória sobre outros contos lidos, comparando-os e emitindo suas opiniões a respeito. Percebemos também, com base nos seus comentários que ela se coloca no lugar das personagens e reflete sobre si e sobre o texto. O texto incompleto potencializou a habilidade da aluna de produzir seus próprios sentidos, garantindo a cooperação entre autor-texto-leitora.

Tais reflexões só foram possíveis porque as alunas enquanto liam, ativavam suas memórias sobre as leituras realizadas antes e comparavam os contos lidos com suas lembranças, estabelecendo relações entre um texto e outro, comparando os eventos narrados às situações vividas e refletindo a respeito. Os resultados apresentados aqui apontam situações que merecem reflexão, em relação à importância de valorizar as marcas de subjetividade dos alunos reveladas em suas representações e, principalmente, de mediar situações de produção de antecipações sobre a continuação dos textos, uma vez que os comentários sobre a formulação de hipóteses foram todos positivos.

A aluna apresenta inseguranças linguísticas em poucas situações, tais como: “*jugamento*” ao invés de julgamento, “*pra*” ao invés de para e “*jugar*” ao invés de julgar.

### Quadro 3 - Marcadores Subjetivos sobre o texto

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos sobre o texto
SRS	Conto 2: <i>A menina dos fósforos.</i> (Apostilas 5 e 6)	Na postila 5 falamos da menina que vendia fósforos, um conto muito triste, com vários significados, nesse conto nós queríamos saber mais o que ele significava [...]
MDO	Conto 2: <i>A menina dos fósforos.</i> (Apostilas 5 e 6)	“Achei uma história muito triste, pois a menina sofria muito, no entanto teve momentos ‘felizes’ antes de vir a falecer. Os dois contos retratam histórias tristes com supostos finais felizes, fiquei um pouco decepcionada com o final das duas histórias, pois não é totalmente claro o que acontece”.
BBD	Conto 2: <i>A menina dos fósforos.</i> (Apostilas 5 e 6)	Eu me lembro de ter visto em um semáforo uma menina vendendo pipoca e me deu muita dó, [...] me tocou bastante. Achei o conto bem triste, [...].

Em relação ao conto 2: *A menina dos fósforos*, a educanda SRS faz referência ao conto lido, avaliando a capacidade que o texto tem de provocar tristeza e demonstra perceber as diversas possibilidades de interpretação e reflete sobre os saberes adquiridos pela leitura.

Ao passo que a aluna MDO, enquanto lê o conto avalia os fatos narrados, estabelece relações de semelhanças entre esse e o texto anterior e reflete sobre os vazios textuais, indicando que o texto lhe provocou o sentimento de empatia para com a personagem central. MDO, podemos encontrar os Marcadores Subjetivos (MS) sobre os textos nas seguintes configurações: “Esse conto que estudamos foi muito bom [...] Os personagens são [...] o que vai acontecer no final, [...]. O que mais me chamou a atenção foi a parte em que diz: Ao amanhecer, a menina foi visitada por um arco-íris [...] da a nós o gosto de criar hipóteses”.

Depreendemos dos registros da autora que ela reflete sobre as características dos personagens, o tipo de narrativa e a passagem que mais lhe impressionou. Ademais, percebemos que ela formula suas hipóteses enquanto lê e isso representou para ela uma situação de aprendizagem valorosa. A aluna registra ainda: “[...] a menina sofre preconceito [...] nas charges 1 e 2 retrata a mesma coisa, porém de um modo diferente. O conto ‘A menina que roubava cores’ possibilita variadas interpretações [...]”, o que mostra que ela estabelece relações entre os textos lidos e reflete a respeito da característica de texto aberto.

Já aluna BBD faz referência ao conto lido e reflete em torno do tema, dos personagens, dos sentimentos evocados pela leitura e estabelece relação entre o texto e as situações vividas, ativando sua memória sobre e comparando, identificando semelhanças e emitindo suas opiniões a respeito. Esse processo realizado reflete a transformação da aluna pela obra e da obra pela

aluna que diversos teóricos, tanto da leitura subjetiva quanto da teoria da recepção, sugerem que valorizemos.

Não identificamos situações de insegurança linguística nos enunciados produzidos pela aluna transcritos para essa análise.

#### Quadro 4 - Marcadores Subjetivos sobre o texto

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos sobre o texto
SRS	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	Na apostila seis buscamos mais significados mas sentidos no texto. O que que achamos, as partes que não entendemos, [...] foi legal entendemos mais sobre o conto em si, [...] entendemos mais sobre o assunto. “[...] a mãe de Amália era muito submissa ao seu marido, eu acho que a parte mais importante do texto é a que aparenta ter machismo, [...] achei q o conto foi triste e legal, [...]” “[...]o pai dela era tóxico e obsessivo, [...] ela sentia que teria que ser submissa dms a ele”.
MDO	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	“[...] É uma história interessante e cheia de fatos curiosos. A história provoca em mim o sentimento de curiosidade, pois nesse conto tem várias situações de hipóteses inclusive no final. Acho que quem está atrás do buraco deveria ser revelado, para refletirmos melhor. Nas minhas hipóteses fui super otimista em relação ao final, porém, terminou diferente do que eu esperava. Foi bem chocante [...]. Eu faria com que ela tivesse um final feliz. Porque a vida dela foi muito injusta então ela merecia um bom final. [...]. Digamos que tudo isso é culpa do cigarro ao qual ela fumava. Amália é uma mulher que literalmente vive para o marido. Porque ele manda nela e ela não faz nada. Me faz pensar que ela se submete a situações desagradáveis. O buraco fala com a menina, não é normal um buraco falar. Mas isso é importante pois torna o conto mais interessante. Ela estava tendo uma alucinação, [...]. Em minha opinião essa pessoa teria algum problema mental ou consumia algum tipo de droga”.
BBD	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	[...] o pai dela é um religioso muito rígido, arrogante, ignorante e muito difícil de lidar. [...]. No texto a mãe de Amália é muito submissa [...]. Esse comportamento talvez pra ela é normal, ou foi criada assim pra respeitar o marido e não ter fala dentro de casa. [...]. Eu achei estranho quando ela fala com um buraco, [...]. Eu acho que Amália tem problemas mentais. No texto não é informado que tipo de cigarro ela usa [...]. Eu acho que o conto mostra a realidade de muitas jovens, adolescentes e mulheres adultas. O conto provocou em mim curiosidade de saber quem era o buraco falante ou o que tinha dentro dele. Acho que ela tinha alucinações por causa do cigarro e que são esses detalhes que dão vida ao conto, [...] esse amigo dela tão inesperado me surpreendeu muito, o desfecho causou em mim uma dó, [...]. Minhas hipóteses sobre Amália é que ela era fumante de droga e por isso tinha alucinações. O mais interessante é que cada vez que lemos descobrimos mais sobre o desfecho da história, sobre o mistério vamos dizer assim.

Já no conto 3: *Um amigo para Amália Flores*, a discente SRS se expressa suas reflexões sobre a conduta dos personagens, o tema e a qualidade do enredo. A aluna não comenta sua interpretação sobre o tipo de cigarro que a protagonista fuma. O fato de a aluna ter grafado a palavra *submissa* de maneiras diferentes indica que ela apresentou insegurança linguística na situação. Todavia, quando ela opta pela grafia *dms* para significar a palavra *demais*, entendemos

que ela apenas prefere utilizar uma abreviação muito comum entre jovens atualmente em redes sociais e no seu dia a dia. Talvez ela tenha optado por esse registro por entender que o diário é composto por anotações que são realizadas de maneira distinta e íntima, conforme preferência do diarista.

Enquanto os registros da discente MDO a respeito desse conto demonstram que ela estabelece relações de semelhança entre os dois últimos contos lidos e comenta sobre a curiosidade provocada pela indeterminação a respeito da identidade da pessoa que dialoga com Amália, nas palavras da aluna, “quem está atrás do buraco deveria ser revelado”.

Considerando esse registro, inferimos que ela entende, na primeira leitura, que existiria alguém atrás do buraco que “deveria ser revelado”. Essa interpretação desfaz a ideia de que a personagem está sob o efeito de substância alucinógena (o cigarro de característica não especificada no conto) e que está delirando em decorrência disso. Todavia, em momentos posteriores, a estudante diz: “Digamos que tudo isso é culpa do cigarro ao qual ela fumava. [...] Ela estava tendo uma alucinação, [...]”. Em minha opinião essa pessoa teria algum problema mental ou consumia algum tipo de droga”.

Com base nesse comentário percebemos que, a aluna tem uma grande incerteza a respeito dos motivos que provocam as conversas da protagonista com o buraco. Mas, essa representação apresentada durante as releituras demonstra a evolução de sua interpretação. Esse sentimento de angústia ou incerteza quanto à possibilidade de o fato sobrenatural ter ou não acontecido é intrigante e permanece na leitora após o desfecho do conto fantástico.

Creemos que a leitura foi muito produtiva para a aluna, considerando a maneira como ela recebeu esse texto e reagiu a ele. Não encontramos no texto pistas que confirmem a interpretação de que “há alguém atrás do buraco”, conforme aponta a aluna MDO inicialmente. Por outro lado, o narrador apresenta menções recorrentes ao cigarro que Amália fuma. O que pode ser um indício de que o “cigarro” não é qualquer um e que é preciso que o leitor dê maior importância ao seu possível significado no texto.

A aluna menciona as situações em que foram incentivados a produzir hipóteses a respeito da sequência da narrativa enquanto liam. Isso nos mostra o quanto isso contribuiu com o desenvolvimento da escrita deles.

Por seu turno, a aluna BBD faz referência ao conto lido, refletindo a respeito da conduta dos personagens, dos sentimentos desencadeados pela leitura, do tema, dos vazios textuais, da sequência da narrativa e do enredo. Percebemos ainda que ela estabelece relações entre o conto

lido e suas experiências prévias, ativando sua memória, apontando semelhanças entre o texto e a vida real e emitindo suas opiniões a respeito.

O escritor Eduardo Mahon, ao produzir seus contos, soube estimular nos leitores variadas interpretações por meio de vazios, indeterminações e negações, porque cria uma atmosfera de incerteza e estranhamento a respeito dos fatos narrados que os instiga a construir seus próprios sentidos. Nesse conto, por exemplo, o narrador deixa que o leitor conclua, por si só, a respeito do “tipo” de cigarro que a personagem central, Amália, fuma e esse vazio dá ao conto a liberdade que os leitores precisam para produzirem representações autênticas e criativas e provoca neles reflexões valiosas sobre os temas abordados.

A aluna apresentou insegurança linguística ou “vício de linguagem” na seguinte situação: “[...]talvez pra ela é normal, ou foi criada assim pra respeitar o marido [...]”.

#### Quadro 5 - Marcadores Subjetivos sobre o texto

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos <b>sobre o texto</b>
SRS	CONTO 4: <i>Contando estrelas</i> (Apostilas 12 e 13)	“[...] Acho que hj o texto foi triste pois parece que o menino morreu no caso se suicidou, todos faziam brincadeiras maldosas e sua mãe ficou sem ninguém, [...]”.
MDO	CONTO 4: <i>Contando estrelas</i> (Apostilas 12 e 13)	“O texto fala sobre a vida de Ciro e diz que todos achavam ele meio abobalhado só porque vivia olhando as estrelas. Abordar esse tema é importante pois não podem julgar alguém só porque essa pessoa está fazendo algo diferente. Ele sofreu um pouco com a falta do pai e talvez ele sofria por conta do jeito que era tratado. Gostei como o texto tem a livre espontaneidade de expressar todos os sentimentos dos personagens isso faz com que o leitor tenha interesse mais pela leitura”.
BBD	CONTO 4: <i>Contando estrelas</i> (Apostilas 12 e 13)	O conto despertou em mim uma curiosidade, e ao mesmo tempo uma felicidade de ver a relação da mãe com o filho, (eu quase chorei lendo). [...] As semelhanças entre o conto “A menina que roubava cores” e o conto <i>Contando estrelas</i> são que os personagens morreram por uma morte misteriosa, os dois não conheciam o pai e eram julgados pela vila. [...] As diferenças são que Ciro falava e Estela não, Ciro não se vingou de ninguém, [...] Eu achei a atitude da Vila injusta a maneira que eles falavam da mãe e de Ciro um monte de fofoqueiro, eu não sei o que ele via e ele ria porque era inocente. Quando fala que o menino sumiu talvez seja porque ele morreu. Os personagens são imprevisíveis, [...]. A mãe de Ciro era uma mulher forte e criou o filho sozinha. [...] Acho que a atitude dos policiais de prender a mãe de Ciro em uma cela foi muito errada, [...]. Só achei um pouco estranho o sumiço deles mais nada que me trouxesse um desconforto, pelo motivo do autor não deixar claro o porque do desaparecimento deles.

A respeito do conto 4: *Contando estrelas*, a discente SRS exprime: “[...] Acho que hj o texto foi triste pois parece que o menino morreu no caso se suicidou, [...]”. Com base nas anotações da educanda SRS, percebemos que a aluna avalia as atitudes das personagens perante o menino Ciro e os efeitos disso na vida dele e de sua mãe, além de emitir opinião sobre o texto

caracterizando-o como “*triste*”. Percebemos também que ela interpreta o sumiço do personagem *Ciro* como um possível suicídio do menino, porém o texto não apresenta pistas que confirmem essa perspectiva.

O conto deixa em aberto sobre o que realmente poderia ter acontecido com esse personagem central. Daí a importância da participação colaborativa da aluna que produz tal sentido para justificar o sumiço do garoto. Importante perceber que mais uma vez a aluna utiliza uma abreviação: “*hj*” para significar a palavra “hoje”, o que não nos impede de compreender com clareza o que ela diz, mas essa pode ser uma oportunidade a mediação do professor quando à prática da escrita padrão da língua, por mais que estejam escrevendo em um diário íntimo.

A aluna MDO faz referência a esse texto nas seguintes formulações: “O texto fala sobre a vida de *Ciro* e diz que todos achavam ele meio abobalhado só porque vivia olhando as estrelas. Abordar esse tema é importante pois não podem julgar alguém só porque essa pessoa está fazendo algo diferente. Ele sofreu um pouco com a falta do pai e talvez ele sofria por conta do jeito que era tratado. Gostei como o texto tem a livre espontaneidade de expressar todos os sentimentos dos personagens isso faz com que o leitor tenha interesse mais pela leitura”. A aluna reflete sobre o comportamento dos personagens e a respeito do tema e demonstra que a leitura contribuiu para que ela adquirisse outros saberes para a construção de sua identidade e para a sua formação enquanto leitora.

Ao passo que a BBD aponta suas reflexões em torno do conto lido, do tema, da conduta dos personagens, dos sentimentos provocados pela leitura e indica ter percebido a incompletude do texto quando diz que “Quando fala que o menino sumiu talvez seja porque ele morreu. [...] Só achei um pouco estranho o sumiço deles mais nada que me trouxesse um desconforto, pelo motivo do autor não deixar claro o porque do desaparecimento deles e a aluna fala sobre a sequência da narrativa, do tipo de interpretação que o texto permite quando registra que “talvez seja porque ele morreu”. A aluna estabelece relação entre o conto “A menina que roubava cores” e o conto “*Contando estrelas*”, ativando sua memória sobre, comparando as situações narradas, identificando diferenças e semelhanças e emitindo suas interpretações sobre isso. A discente significa a ocultação do personagem central como possível representação da morte, ao afirmar que “talvez seja porque ele morreu”. Entendemos que ela constrói esse sentido para o texto.

Eduardo Mahon cria seus personagens em torno da temática do fracasso, da incapacidade de se adaptar às circunstâncias ou da grande incoerência entre as situações narradas e as reações que convencionalmente caberia esperar das personagens.

Percebemos sinais de insegurança linguística nos comentários da aluna em seu diário em situações, tais como: “[...]. Eu achei a atitude da Vila injusta a maneira que eles falavam da mãe e de Ciro um monte de fofoqueiro, eu não sei oque ele via e ele ria porque era inocente. [...]. Os personagem são imprevisíveis, [...] motivo do autor não deixar claro o porque do desaparecimento deles.

#### Quadro 6 - Marcadores Subjetivos sobre o texto

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos <b>sobre o texto</b>
SRS	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	“Achei o texto de hj criativo e doloroso, ela ver essas coisas em certa parte foi bom em certa parte foi ruim, [...] interpretamos mais ainda e comecei a entender o ditado “o que os olhos não veem o coração não sente”.
MDO	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	“Houve uma quebra de minhas expectativas, pois achei que falaria sobre algum ponto de vista dela. [...] as aulas estão nos ajudando muito e os contos que lemos também, porque na maioria das vezes acrescenta algo em nossas vidas [...]. O fato de ela estar em lugar e o olho em outro e ela conseguir ver mesmo longe é estranho, porque não vemos isso no dia a dia. O conto liberta a imaginação. [...] Esse conto me fez lembrar do conto Um amigo para Amália Flores porque os dois apresentam fatos inexplicáveis. A forma como são narrados e o tema são os mesmos”.
BBD	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	“O desfecho não foi como eu esperava, mais gostei. [...], é de uma história muito interessante. [...]. O tema desse conto é a traição, porque esse acontecimento foi bastante interessante para o texto [...]. Todo mundo chamava ela de louca, o marido era dentista e o médico velho, e tem uma amiga dela que era invejosa. O marido era ridículo e traidor, mais a mulher não era doída. O olho dela que não é normal. A história provoca curiosidade e vontade de saber o diagnóstico. O conto fala de um assunto real que é sobre a traição mais esse fato do olho ter vontade própria provoca minha imaginação. A história fala sobre Irene, uma mulher que tinha um problema no olho e com isso ela descobriu algumas vantagens, só que com esse olho descobriu uma traição. Eu achei o final do conto triste, mais acredito que a atitude de Irene no desfecho foi certa, ela fez oque achou melhor. [...].

No conto 5: *Um olho de Irene*, a estudante SRS reflete sobre as qualidades do texto, indicando por meio dos termos “criativo” e “doloroso” que o texto a fez sentir prazer e dor. Percebemos também que ela ativa sua memória sobre o ditado acima, refletindo sobre os seus possíveis sentidos.

Enquanto a leitora MDO se reporta ao texto da seguinte maneira: “Houve uma quebra de minhas expectativas, pois achei que falaria sobre algum ponto de vista dela. [...]. O fato de ela estar em um lugar e o olho em outro e ela conseguir ver mesmo longe é estranho, porque não vemos isso no dia a dia. O conto liberta a imaginação. [...]. Esse conto me fez lembrar do conto ‘Um amigo para Amália Flores’ porque os dois apresentam fatos inexplicáveis. A forma como são narrados e o tema são os mesmos”.

A aluna se exprime a respeito das expectativas que criou em torno da sequência da narrativa ao afirmar que foram quebradas, estabelece relações de semelhança entre os temas abordados e a forma de elaboração dos dois textos lidos e define os atos envolvendo o olho de Irene como estranhos, “inexplicáveis”.

Ao passo que a BBD, aponta as qualidades desse texto, indica o que ele lhe fez sentir, emite suas impressões sobre as atitudes dos personagens, sinaliza perceber o potencial de provocação de certos eventos narrados e a falta de fidelidade com o real. Ademais, ela demonstra estar atenta às estratégias utilizadas para criar a sequência da narrativa enquanto reflete sobre as mediações da professora e sua própria evolução como leitora e escritora, sinalizando os saberes adquiridos e a sua construção e fortalecimento de si enquanto ser social.

A aluna apresenta insegurança linguística nos registros que seguem: “O desfecho não foi como eu esperava, mais gostei. [...]. Todo mundo chamava ela de louca, [...]. O marido era ridículo e traidor, mais a mulher não era doida. [...]. O conto fala de um assunto real que é sobre a traição mais esse fato do olho ter vontade própria provoca minha imaginação. [...], uma mulher que tinha um problema no olho e com isso ela descobriu algumas vantagens, [...]. Eu achei o final do conto triste, mais acredito que a atitude de Irene no desfecho foi certa, ela fez oque achou melhor. [...].

#### Quadro 7 - Marcadores Subjetivos sobre o texto

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos sobre o texto
SRS	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	De certa forma esse texto é perfeito, ele simplesmente deixou eu me lembrar de como eu passei por certas coisas com minha mãe e das vezes q trocamos lágrimas, deu um sentimento bom um sentimento de satisfação de ter ela em minha vida, as atitudes dos personagens foram lindos cada um deles com um significado diferente.
MDO	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	“[...] É um conto belíssimo, com uma história de vida linda. Eu não mudaria. Porque foi um ato normal e porque o final está perfeito e coerente em relação a todo o conto. O texto provocou em mim o sentimento de amor, e me emocionou. [...] Esse conto me fez lembrar da minha avó que foi uma mulher forte e exemplar. Esse conto é tão maravilhoso que é difícil julgar as personagens. [...] Eu percebi que foi bem leve, um conto muito gostoso de se ler. É uma interpretação possível. A história se mantém fiel à realidade. [...] O tema é a relação da menina com a mãe. [...]”.
BBD	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	Achei que o desfecho foi triste, não me causou um desconforto e sim um sentimento de tristeza, mas, eu não mudaria o final. É um conto muito lindo, eu chorei muito lendo, nos fez refletir muito sobre como nossa mãe é importante e depois que li esse texto já fiquei querendo ler mais dessa escritora, eu simplesmente amei esse conto. A história mostra uma realidade que infelizmente acontece com muita família hoje que passa necessidade. O tema é a pobreza, o texto mostra que eles passavam muita necessidade, é muito importante falar sobre isso porque ainda no século 21 tem famílias que passam por isso. [...].

Por seu lado, a aluna SRS caracteriza o conto *Olhos d'água* como “*perfeito*”, indica que sua leitura provocou nela um sentimento de empatia com as situações narradas e a protagonista, dado que caracteriza seus comportamentos como “lindos” e afirma que o texto a fez se lembrar de outros momentos da vida. A aluna se emociona ao afirmar que o texto a fez sentir uma “satisfação” por ter sua mãe em sua vida. Como se tivesse passado por sua cabeça o uma imagem de seu sofrimento se não a tivesse, ou seja, como se o texto tivesse despertado nela um medo de perdê-la.

A aluna SRS apresentou insegurança linguística nas seguintes situações: “[...] deixou eu me lembrar de [...] e das vezes q trocamos lágrimas, [...] ter ela em minha vida, [...]”.

Por sua vez, a leitora MDO menciona positivamente esse conto enquanto lê. Ela o caracteriza da seguinte forma: “conto belíssimo”, uma “história de vida linda”, “provocou em mim sentimento de amor”, “me emocionou”, “gostoso de ler” e avalia o comportamento dos personagens e ativa sua memória a respeito das lembranças de sua avó que evocam nela sentimentos de amor e empatia para com os personagens e as pessoas com quem convive.

Ao passo que a aluna BBD, demonstra ter se emocionado muito ao ler esse conto, conforme depreendemos de seus registros, tais como “chorei muito lendo”. Ela ativa sua memória sobre a realidade que a circunda e reflete acerca do tema, sobre a importância de ter uma mãe na vida e os efeitos que o texto provoca nela, compara suas atitudes com as das personagens e aponta as qualidades do texto e da escritora, segundo inferimos em seu comentário “já fiquei querendo ler mais dessa escritora, eu simplesmente amei esse conto”.

A aluna revelou insegurança linguística nas seguintes situações: “não me causou um desconforto e sim um sentimento de tristeza, mas, eu não mudaria o final. É um conto muito lindo, eu chorei muito lendo, nos fez refletir muito sobre [...] acontece com muita família hoje que passa necessidade. [...] eles passavam muita necessidade, [...]”.

### Quadro 8 - Marcadores Subjetivos sobre o texto

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos sobre o texto
SRS	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	Acho q esse texto foi curioso mas depois foi desenrolando, como eu disse foi romantico e estranho, consegui estabelecer certos ditados relacionado com o texto como “tal pessoa está nas nuvens” o texto fluiu minha mente, descobri vários sentidos de ditados, tanto nesse texto quanto em outros, [...] trazem cada um sentindo, o narrador seguiu o ditado no pé da letra, aprendi palavras que eu n entendia meio que interpretei.
MDO	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	“[...]”. Foi um desfecho diferente. Porque a menina estava flutuando por estar apaixonada. Eu não mudaria o desfecho, pois a forma como o escritor descreveu ficou ótimo. [...] O mais interessante no conto é a forma com que a menina age por estar apaixonada. Eu estabeleço a relação com paixões da vida que tiram a gente do trilho. Gostei do tema do conto, pois o assunto é pouco tratado. O conto

		não pode ser entendido por qualquer pessoa, porque é uma história meio confusa e isso pode dificultar o entendimento. É estranho ela está flutuando só por estar apaixonada. A interpretação é irreal. Liberta a imaginação e a fantasia. Me faz pensar que é um conto [...] diferente. Relacionei esse conto ao livro O melhor de mim, pois ele fala de um casal apaixonado. [...].
BBD	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	O título provocou em mim uma curiosidade. [...]. Ouve quebra de minhas expectativas, eu achei que o conto ia mais pro mundo real. Não me causou nenhum desconforto, achei o conto uma história interessante e não mudaria o final. Eu acho que uma pessoa com menos idade não entenderia o que o conto quis dizer com a menina flutuando. O texto tem o fato da menina flutuando mais eu entendi que é uma metáfora. Eu achei real, ela vem muito pra realidade e me fez pensar em coisas que acontece no dia a dia. Se alguém me fala que tem uma menina flutuando eu já entendo que a pessoa está pensando, sei que o sentido de flutuar é figurado porque ninguém flutua e essa palavra é bastante usada para falar que a pessoa está pensando ou distraída.

Por sua vez, no conto 7: *Coisas de mulher*, a educanda SRS parece refletir sobre a incompletude do texto quando utiliza o termo “curioso” para caracterizar o texto. Quando ela afirma que “depois foi desenrolando” entendemos que ela se refere ao sentido ambíguo do texto que foi sendo desvendado após as releituras. Podemos perceber que a aluna apresenta insegurança linguística ao escrever a palavra desenrolando e a palavra romântico.

Já a educanda MDO faz diversas reflexões a respeito desse conto, tece julgamentos de valor em relação aos personagens e à sequência da narrativa, ao tema e ao desfecho, relaciona o texto a outros que leu e reflete sobre os benefícios de sua leitura.

Por seu turno, a educanda BBD reflete sobre o sentido de termos usados no texto, sobre as atitudes das personagens, a qualidade textual, a sequência da narrativa e compara os eventos narrados com os ocorridos em seu dia a dia.

Podemos perceber ainda que a aluna apresenta insegurança linguística nos seguintes comentários: “[...]. Ouve quebra de minhas expectativas [...] ia mais pro mundo real [...] não entenderia oque o conto quis dizer [...] o fato da menina flutuando mais eu entendi que é uma metáfora [...] ela vem muito pra realidade [...]”.

### Quadro 9 - Marcadores Subjetivos sobre o texto

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos <b>sobre o texto</b>
SRS	Conto 8: <i>Nono andar</i> (Apostila 19)	Hoje foi diferente porque, o sentido pode ser vários eu coloquei uma frase não colocando certeza “quando uma mulher quer ela consegue” [...].
MDO	Conto 8: <i>Nono andar</i> (Apostila 19)	Esse foi um conto um tanto quanto curioso e de uma narrativa ótima, acrescentou bastante em meu vocabulário. [...] minhas hipóteses estão em outro sentido. [...]. É estranho um andar flutuar. Não mudaria o final. Achei um conto legal [...]. Provocou em mim uma certa curiosidade. [...] São atitudes estranhas pois explodiram o prédio com uma pessoa dentro e como o nono andar está flutuando? Todos foram exploratórios nesse conto. Gostei da maneira como foi narrado e não

		gostei das atitudes. [...]. É uma linguagem mais curiosa então pode ser que nem todos entendam. A história é irreal. Liberta a imaginação e a fantasia. Me faz pensar que é um conto mais interessante e fácil de criar hipóteses. [...]. Me faz lembrar do conto <i>Coisas de mulher</i> , porque os dois tem o sentido de flutuar. [...]. Percebi que esse tipo de conto permite que nós leitores criemos hipóteses.
BBD	Conto 8: <i>Nono andar</i> (Apostila 19)	[...]. O que mais me causou desconforto foi o fato deles quererem destruir o prédio com a mulher lá dentro. Mais gostei do conto e não mudaria o final. A linguagem não pode ser compreendida por qualquer pessoa, o texto tem umas palavras bem difíceis e nomes de algumas ferramentas que nem todo mundo entenderia. Há partes que não fazem sentido como o fato do andar estar flutuando mais nesses textos nada mais me surpreende. Eu acho que a história vai muito pra fantasia e imaginação, [...]. O texto mostra o quanto Maria Helena era apegada a seu apartamento e isso acabou com a vida dela. [...]. O texto de hoje me fez lembrar do conto que lemos na semana passada “ <i>Coisas de Mulher</i> ” em que a menina estava flutuando. [...].

No conto 8: *Nono andar*, a aluna SRS diz que “Hoje foi diferente porque, o sentido pode ser vários eu coloquei uma frase não colocando certeza “quando uma mulher quer ela consegue [...]”. Entendemos que a aluna produziu diversos sentidos para o mesmo texto, pois parece nos que ela está insegura quanto às suas representações a respeito do texto, principalmente porque ela usa a expressão “não colocando certeza” antes de sua conclusão. Com base no que a aluna registrou sobre esse conto, depreendemos que a aluna percebe as diversas interpretação que o texto possibilita e formula distintas representações para ele.

Já a aluna MDO, faz uma série de referências ao texto em seus comentários enquanto medita em torno das características da narrativa, das atitudes dos personagens, dos eventos narrados, da linguagem empregada e do tipo de texto. Ela compara o conto *Nono andar* ao conto lido na semana anterior e aponta semelhanças entre eles: “Me faz lembrar do conto *Coisas de mulher*” “porque os dois tem sentido de flutuar”.

Enquanto que a aluna BBD sinaliza os saberes adquiridos a partir da leitura, apontando suas análises em torno da linguagem textual, da sequência narrativa, do tema, da ficcionalidade de alguns eventos narrados, da conduta dos personagens, dos sentimentos provocados pela leitura, da complexidade de alguns enunciados, do tipo de interpretação que o texto permite e ativa a memória de suas pré-noções em torno das relações sociais, comparando esse conto com o conto “*Coisas de mulher*” e com as situações vividas, identificando diferenças e semelhanças e emitindo suas interpretações.

Percebemos sinais de insegurança linguística nos comentários da aluna em seu diário em situações, tais como: “[...]. O que mais me causou desconforto[...] o fato do andar estar flutuando mais nesses textos [...] vai muito pra fantasia [...]”.

Por sua vez, no conto 9, 10, 11 e 12 a aluna não fez registros.

### Quadro 10 - Marcadores Subjetivos sobre o texto

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos <b>sobre o texto</b>
SRS	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> (Apostila 20)	“[...] os outros contos não chegam nem perto de estranheza deste, [...], a imaginação pode nos levar a lugares diferentes e doidos, gostei do conto e o rumo que ele levou pois posso pensar o que pode vir adiante, mas nunca vou saber se minhas expectativas estão certo de como continuará o conto, [...]”.
MDO	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> (Apostila 20)	“Ter um feto em um ovo é estranho. Achei um texto muito interessante. Provocou em mim um sentimento de alegria, pois a atitude deles foi bela. O que o texto traz de interessante são os personagens. O texto contribuiu para me tornar alguém melhor e acolhedora. As atitudes de todos eles foram boas. Todos ótimos. Gostei de tudo, porque achei o conto legal. A história liberta a imaginação e a fantasia. Me faz pensar que é um acontecimento estranho. Os eventos ocorridos são incorporados ao cotidiano. Isso é importante pois assim compreendemos melhor o conto”.
BBD	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> (Apostila 20)	A aluna não registrou nada sobre o conto <i>O ponto</i>

Por sua vez, no conto 9: *Instinto maternal*, a aluna SRS fica impressionada com o que ela chamou de “*estranheza*” do texto. Esse termo utilizado pela aluna nos remete ao título da obra da qual extraímos a maioria dos contos para a aplicação em sala: *Contos estranhos* de Eduardo Mahon. Percebemos que ela reflete sobre o estilo do conto, sobre a verossimilhança ou veracidade a respeito do que é narrado, sobre a capacidade que o texto tem de lhe fazer imaginar-se em outros lugares “diferentes e doidos” típicos dos contos fantásticos ou estranhos. A aluna reflete também em torno da possibilidade de formular hipóteses sobre a continuação do conto ao dizer: “posso pensar o que pode vir adiante”, ela avalia também o texto como aberto a outras interpretações e reflete sobre a incompletude do conto ao afirmar: “nunca vou saber se minhas expectativas estão certo de como continuará o conto”.

Nesse comentário percebemos uma insegurança linguística por parte da aluna quanto à concordância do predicativo certas com o substantivo expectativas.

Por sua vez, a aluna MDO nos indicam que faz suas reflexões sobre os eventos narrados no texto e a respeito dos comportamentos dos personagens, além de analisar a qualidade da narrativa e os benefícios da leitura do conto para a sua vida enquanto leitora.

Já a aluna BBD não esteve presente na aula remota em que esse conto foi proposto porque mudou-se para outro município antes da conclusão do ano letivo e não entregou as atividades relacionadas a essas atividades.

### Quadro 11 - Marcadores Subjetivos sobre o texto

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos <b>sobre o texto</b>
SRS	Conto 10: <i>O ponto</i> (Apostila 21)	“Achei que hj o conto foi estranho, pelo fato de um ponto arrebitar o nariz, fiquei pensando que seria uma pulga, um carrapato ou algo do tipo, ou apenas imaginação dela, ela ter ficado irada por n ter conseguido matar aquele ponto, penso que ela poderia ser uma mulher perfeccionista em limpeza”.
MDO	Conto 10: <i>O ponto</i> (Apostila 21)	“[...]. Achei engraçado. Achei muito engraçado. Provocou em mim um sentimento de curiosidade. Achei interessante a insistência da personagem para remover o ponto preto. [...]. As atitudes são normais exceto Juliana por ver algo aonde talvez não tivesse nada. Gostei de tudo. O texto está escrito de forma compreensível. Para mim não faz sentido a parte que Juliana persiste no ponto preto e começa quebrar o chão. [...]. O conto liberta a imaginação e a fantasia. [...]. O tema é a menina que via o ponto preto. A principal pista que me conduz a interpretar assim é o título e a atitude da personagem. O conto não me fez lembrar de outras leituras. [...]”.
BBD	Conto 10: <i>O ponto</i> (Apostila 21)	A aluna não registrou nada sobre o conto <i>O ponto</i>

No conto 10: *O ponto*, a aluna SRS nos faz inferir que ela reflete sobre o texto, sobre o que é narrado, afirma que criou projeções a respeito do que representaria o ponto e analisa a atitude da personagem central com base em juízos de valor ao dizer: ela poderia ser uma mulher perfeccionista em limpeza”.

Por sua vez, a educanda MDO apresenta suas reflexões sobre o comportamento dos personagens e sobre si enquanto lê, utiliza palavras positivas para caracterizar o texto como, por exemplo, “engraçado”, “interessante”, “gostei”, “compreensível”, “liberta a imaginação e a fantasia”.

A aluna BBD não registrou no seu diário de leitura a respeito das atividades propostas durante a aula remota em que foi proposta a leitura dos últimos quatro contos.

### Quadro 12 - Marcadores Subjetivos sobre o texto

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos <b>sobre o texto</b>
SRS	Conto 11: <i>O gato preto</i> - Apostila 22	“Hoje foi o conto do gato preto eu gostei dele porque teve suspense do que iria acontecer e quando aconteceu o fato nós nos impressionamos mas ainda, relacionei ele com vários serial killers que do mesmo jeito sempre começavam matar animais e depois seres humanos, simplesmente gostei muito do conto, parecia que eu estava em um conto de verdade”.
MDO	Conto 11: <i>O gato preto</i> - Apostila 22	Me faz sentir que é uma história forte que retrata com todas as palavras coisas malignas, eu não gosto desse estilo de história, achei totalmente diferente de tudo que já tinha lido.
BBD	Conto 11: <i>O gato preto</i> - Apostila 22	A aluna não registrou nada sobre o conto <i>O ponto</i>

Já no conto 11: *O gato preto*, a discente SRS sinaliza que as estratégias textuais, o suspense na narrativa são grandes atrativos para ela e reflete sobre as atitudes do personagem central, sobre a relação entre a história retratada e as histórias de matadores em série que já faziam parte de seu repertório de leituras. A aluna demonstrou insegurança linguística em relação à diferença entre o advérbio de intensidade: mais e a conjunção adversativa: mas ao afirmar: “[...] nos impressionamos mas ainda” ao invés de “nos impressionamos mais ainda”.

No que concerne à aluna MDO, notamos que ela revela grande decepção em relação ao conto e justifica que não gosta desse estilo de texto porque retrata “*coisas malignas*”. A aluna fez poucos comentários sobre a leitura e sobre o texto durante a aula, preferindo ouvir os colegas emitirem suas considerações a respeito. Em seus registros nos diários de leitura ela faz uma comparação entre esse conto e os outros que já leu e diz que esse é diferente de tudo que ela já tinha lido, a aluna sinaliza que prefere nem falar sobre. Ela se surpreende com o que é narrado e diz: “é uma história forte”.

A aluna BBD não participou das últimas aulas e por isso não registrou em seu diário a respeito dos últimos contos propostos para leitura e interpretação.

### Quadro 13 - Marcadores Subjetivos sobre o texto

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos sobre o texto
SRS	Conto 12: <i>A livraria</i> - <i>Apostila 23</i>	“Achei o texto muito bom, fiz relações com a crônica de Nárnia, porque tbm tem a questão de mexerem com espaço tempo, apesar de tudo isso é muito bom, eu mudaria o final colocando o final de meu texto, não porque achei ruim e sim pq o velho poderia escrever um livro falando sobre seu encontro com o seu eu 50 anos mais novo”.
MDO	Conto 12: <i>A livraria</i> - <i>Apostila 23</i>	O título do conto me fez sentir que seria uma história mágica. Que essa livraria teria livros mágicos. [...]. Não mudaria o final, porque gostei mais desse. Esse texto foi mágico literalmente. Provocou em mim um sentimento de alegria, por ser um conto que traz a ação fictícia. Contribuiu para minha imaginação. Eu estabeleci relação com filmes que já assisti. Foram atitudes diferentes. Todos ótimos. Gostei de tudo. A parte em que ele supostamente entrou em um livro e ficou 50 anos mais novo. A história liberta a imaginação e a fantasia, [...]. O tema é a magia. A pista é a parte em que diz que ele civil 50 anos mais novo. A história fez eu me lembrar das crônicas de Nárnia e de Harry Potter. [...].
BBD	Conto 12: <i>A livraria</i> - <i>Apostila 23</i>	A aluna não registrou nada sobre o conto <i>O ponto</i>

No conto 12: *A livraria*, a aluna SRS reflete sobre o texto, estabelece relações entre o conto lido e filmes/livros que/a que leu/assistiu e o compara com *As Crônicas de Nárnia*. A discente SRS demonstra insegurança linguística ao registrar a palavra “*crônica*” sem o acento. Todavia, na nossa concepção, ela registra para a palavra também apenas “*tbm*” por aderir ao

uso desse código muito utilizado atualmente por jovens em redes sociais, o que não quer dizer que ela tenha dúvidas quanto à maneira correta de grafar essa palavra.

Por seu turno, a aluna MDO revela suas reflexões sobre esse texto, o tema, as ações do protagonista, os eventos narrados e sobre si. Ela o comparou com filmes, tais como *As crônicas de Nárnia* e *Harry Potter* aos quais assistiu e fala sobre as noções que a leitura lhe proporciona. Ela apresenta insegurança linguística ao registrar “ele civil 50 anos mais novo”, ao invés de ele se viu 50 anos mais novo.

Percebemos a partir da análise dos relatos das alunas a maneira como elas recebem o texto, relaciona-o à própria vida, percebe suas emoções durante a leitura, questiona suas representações, reconstrói o sentido e se transforma durante as leituras. Permitindo-nos a análise da maneira como as subjetividades se configuram e são percebidas por elas.

Ao passo que a aluna BBD não fez anotações a respeito desse conto.

#### **Quadro 14 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos estados singulares de realizações textuais por um <b>vocabulário rico de sentimentos</b> :
SRS	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	[...] esse conto foi estranho, [...] e deixou todos bem confusos do que poderia ter acontecido [...] pelo fato da menina ser apenas diferente, [...]
MDO	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	“[...] é uma história interessante e cheia de fatos curiosos. Esse conto que estudamos foi muito bom [...] acho certo as atitudes da madrinha, [...] errado o comportamento do médico. Os personagens são previsíveis, [...] as atitudes desprezíveis das vizinhas fuxiqueiras. No início o médico mostrou ser bom [...]. As atitudes e o comportamento de Estela foram um pouco estranho e vingativo. Os da madrinha foram atitudes e comportamentos de uma mulher forte [...] elas cometem erros piores.
BBD	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	[...]. As vizinhas eram fuxiqueiras [...]. Achei estranho a parte [...] eu gostava bastante de conto de fadas, [...] esse conto ficou muito a desejar no final. [...]. Eu achei todos muito invasivo e preconceituoso. [...]. Todos os personagens são imprevisíveis e o conto é muito confuso, [...]. Achei que o conto <i>A menina que roubava cores</i> possibilita várias interpretações porque ele é muito confuso, [...]. A religião no conto é uma parte bem importante [...]. O final da história foi totalmente ao contrário das minhas expectativas, o conto provocou uma certa surpresa em mim. [...]. Eu mudaria o desfecho, [...] pra história ter um final mais feliz. [...].

Os registros da aluna SRS em seus diários de leitura também revelaram a presença recorrente do Marcador Subjetivo (MS) análogo aos estados singulares de realizações textuais por meio de um vocabulário rico de sentimentos, apontando frequentemente para uma recepção

positiva dos textos propostos ou para uma caracterização sinalizadora dos sentimentos provocados na aluna.

Nas palavras utilizadas por ela para exprimir as emoções e sensações desencadeadas pela leitura dos contos temos uma gradação ascendente que inicia com a palavra “estranho” e termina com a palavra “perfeito” e com a expressão “parecia que eu estava dentro de um conto de verdade”, gerando em muitas situações um processo de identificação pessoal com a história narrada. Diante disso, entendemos, que ela transcendeu do simples gosto de ler para a sensibilização de seu universo pessoal de leitora, tornando-se leitora “em ação”, uma “alterleitora” “que se constrói a cada passo da leitura”, [...]. Conforme propõe Xypas (2018, p. 84). Podemos constatar indícios desses Marcadores Subjetivos relativos ao conto 1: *A menina que roubava cores*, nos registros em que a discente afirma: [...] esse conto foi estranho, [...] e deixou todos bem confusos do que poderia ter acontecido [...] pelo fato da menina ser apenas diferente, [...].

Por sua vez, a aluna MDO revela os Marcadores Subjetivos (MS) relacionados aos sentimentos suscitados pela leitura. Ela sinaliza ter gostado muito desse conto e exprime suas emoções e sensações com expressões como: “texto mágico”, “Todos ótimos”, “Gostei de tudo”, “história interessante e cheia de fatos curiosos”, “muito bom”, “Acho certo”, “Achei errado”, “atitudes desprezíveis das vizinhas”, “Foi bem chocante” e “liberta a imaginação. A aluna emite juízos de valor a respeito das atitudes dos personagens e dos eventos narrados, transformando-se enquanto leitora nesse processo.

Por sua vez, a aluna BBD avalia o texto, apresentando os Marcadores Subjetivos (MS) relativos aos seus sentimentos sobre partes do texto, a sequência da narrativa, o enredo, o tipo de texto, o desfecho, a atitude dos personagens, a ambiguidade textual, a estranheza dos eventos narrados e a possibilidade de múltiplas interpretações.

#### **Quadro 15 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos estados singulares de realizações textuais por um <b>vocabulário rico de sentimentos</b> :
SRS	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	“[...] um conto muito triste, com vários significados, [...] nós julgamos que seria verdadeira só que bem mais doída [...]”.
MDO	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	Achei uma história muito triste, pois a menina sofria muito, no entanto teve momentos ‘felizes’ antes de vir a falecer. [...] fiquei um pouco decepcionada com o final [...].

BBD	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	[...] me deu muita dó, a situação daquela menina me tocou bastante. Achei o conto bem triste, ela parecia ser uma menina pobre e bem sofrida que passava fome e o pai batia nela. [...]. Eu daria um final mais alegre [...], o que eu não esperava era o final que ela foi embora com sua vó. [...].
-----	---	---

No conto 2, *A menina dos fósforos*, a discente SRS apresenta suas impressões de leitura ao analisar o que o conto a faz sentir. Ela entende que ele possibilita várias interpretações e foge dos padrões que ela tinha em mente. Ela afirma que é “um conto muito triste, com vários significados”, quanto à história, a aluna se exprime da seguinte maneira: “[...] nós julgamos que seria verdadeira só que bem mais doída”.

Enquanto a educanda MDO descortina os Marcadores Subjetivos (MS) no que tange aos vocabulários de sentimentos, apontando uma recepção que mostra insatisfação com o final do texto, dado que ela registra: “Achei uma história muito triste, pois a menina sofria muito, no entanto teve momentos ‘felizes’ antes de vir a falecer. [...] fiquei um pouco decepcionada com o final [...]”.

Já a aluna BBD apresenta muitos vocábulos que ilustram seus sentimentos desencadeados pela leitura, tais como: “me deu muita dó, [...] me tocou bastante. Achei o conto bem triste.

#### Quadro 16 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos estados singulares de realizações textuais por um <b>vocabulário rico de sentimentos</b> :
SRS	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> - Apostila 8, 9, 10 e 11	[...] a parte mais importante do texto é a que aparenta ter machismo, [...] o conto foi triste e legal [...] a sdd que ela tinha da mãe dela era fofo, [...] todas as meninas e meninos a achavam estranha [...].
MDO	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> - Apostila 8, 9, 10 e 11	[...] É uma história interessante e cheia de fatos curiosos. [...] esses contos que estudamos foram muito bons [...] A história provoca em mim o sentimento de curiosidade, [...], terminou diferente do que eu esperava. Foi bem chocante [...] a vida dela foi muito injusta então ela merecia um bom final. [...] O pai é um homem severo, mandão, rígido, [...]. A mãe vivia a mando do marido e a filha também, [...] não é normal um buraco falar. Mas isso é importante pois torna o conto mais interessante. Ela estava tendo uma alucinação, [...] teria algum problema mental ou consumia algum tipo de droga”.
BBD	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> - Apostila 8, 9, 10 e 11	[...] o pai dela é [...] rígido, arrogante, ignorante e muito difícil de lidar. [...] eu não concordo de jeito nenhum. [...] a mãe de Amália é muito submissa [...] pra ela é normal, [...]. Eu achei estranho quando ela fala com um buraco, [...] vira um relacionamento abusivo [...] Amália tem problemas mentais [...]. O conto provocou em mim curiosidade [...] são esses detalhes que dão vida ao conto [...] eu já não esperava um final feliz mais esse amigo dela tão inesperado me surpreendeu muito, o desfecho causou em mim uma dó, [...] essa ideia machista de tudo ser o homem que decide e de que mulher tem que respeitar e blá blá blá, [...] ela era fumante de droga e por isso tinha alucinações. O mais

		interessante é que cada vez que lemos descobrimos mais sobre [...] o mistério vamos dizer assim.
--	--	--

No conto 3: *Um amigo para Amália Flores*, a discente SRS medita sobre o machismo, sobre o que o conto lhe faz sentir, sobre as memórias sobre seu relacionamento com sua mãe desencadeadas pelo texto, a aluna analisa as relações estabelecidas entre as personagens e as caracteriza como “fofo” e examina a opinião de seus colegas a respeito do texto.

Já a discente MDO se manifesta sobre o sentimento que essa história provoca nela, sobre a imprevisibilidade da sequência da narrativa, diz que foi “bem chocante” e denota seu julgamento sobre os atos narrados e sobre o final da história. Ela tece suas representações sobre o machismo e sobre o comportamento submiço representada pela protagonista. A aluna analisa o diálogo da personagem com um buraco e diz que isso “torna o conto mais interessante” e significa que ela “teria algum problema mental ou consumia algum tipo de droga”. A abertura do texto a diversas representações, possibilita significar esse evento como “alucinação”, mas, não impede outros sentidos.

Por sua vez, a aluna BBD, ao examinar o conto, externaliza suas impressões sobre o comportamento dos personagens, manifesta indignação a respeito do machismo e da submissão de algumas mulheres, tece considerações a respeito do comportamento machista de muitos com quem convive e aponta os prejuízos que isso traz para a vida das mulheres em sociedade. A leitora medita sobre as conversas de Amália com o buraco, conclui que são eventos estranhos que retratam “relacionamento abusivo” entre a protagonista e outros personagens, pontua que Amália “tem problemas mentais” e acrescenta que “são os detalhes que dão vida ao conto”. Ela analisa a sequência da narrativa e a imprevisibilidade dos eventos narrados e confessa “o desfecho causou em mim uma dó”. A discente nomeia as convenções machistas de “blá blá blá”, o que ilustra bem sua consciência a respeito. A discente conclui que a Amália “era fumante de droga, por isso tinha alucinações” e revela a importância da releitura para interpretar com maior segurança o objeto lido, conforme inferimos dos comentários que seguem: “o mais interessante é que cada vez que lemos descobrimos mais sobre o desfecho da história, sobre o mistério vamos dizer assim”.

### Quadro 17 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos estados singulares de realizações textuais por um <b>vocabulário rico de sentimentos</b> :
SRS	CONTO 4: <i>Contando estrelas</i> - Apostila 12 e 13	“[...] Acho que hj o texto foi triste [...] todos faziam brincadeiras maldosas e sua mae ficou sem ninguem, foi toxico da população tratar a mãe do menino daquela forma, o psicológico dela estava fragil e deveriam ajudar”.
MDO	CONTO 4: <i>Contando estrelas</i> - Apostila 12 e 13	“[...] todos achavam ele meio abobalhado só porque vivia olhando as estrelas. [...]. [...] Ciro [...] tinha o coração bom e não via maldade em nada. Gostei como o texto tem a livre espontaneidade de expressar todos os sentimentos dos personagens isso faz com que o leitor tenha interesse mais pela leitura.
BBD	CONTO 4: <i>Contando estrelas</i> - Apostila 12 e 13	O conto despertou em mim uma curiosidade, e ao mesmo tempo uma felicidade de ver a relação da mãe com o filho, (eu quase chorei lendo). [...] os personagens morreram por uma morte misteriosa, [...] achei a atitude da Vila injusta [...] um monte de fofoqueiro, [...]. Os personagem são imprevisíveis, [...]. A mãe de Ciro era uma mulher forte [...]. Acho que a atitude dos policiais de prender a mãe de Ciro em uma cela foi muito errada, [...]. Só achei um pouco estranho o sumiço deles mais nada que me trouxesse um desconforto, [...].

A respeito do conto 4: *Contando estrelas*, a aluna SRS diz: “[...] Acho que hj o texto foi triste [...] todos faziam brincadeiras maldosas e sua mae ficou sem ninguem, foi toxico da população tratar a mãe do menino daquela forma, o psicológico dela estava fragil e deveriam ajudar”.

Conforme esses relatos percebemos que a aluna SRS reflete sobre o texto, sobre as atitudes dos personagens e sinaliza que sua atitude caso estivesse no lugar dos personagens seria de ajudar, pois ela sugere: “o psicológico dela estava frágil e deveriam ajudar”.

Enquanto a educanda MDO mostra seus sentimentos a respeito das atitudes dos personagens perante Ciro e diz que “[...] todos achavam ele meio abobalhado”, mas, o menino “tinha o coração bom e não via maldade em nada”. Quanto à narrativa ela também demonstra sentimentos positivos, tais como: “Gostei como o texto tem a livre espontaneidade de expressar todos os sentimentos dos personagens [...]”.

Por seu turno, a aluna BBD exterioriza seus sentimentos sobre o texto, falando da curiosidade despertada a respeito da sequência da narrativa, da felicidade que sentiu quando leu sobre a relação entre Ciro e sua mãe e do mistério em torno da morte dos personagens, dado que afirma “os personagens morreram por uma morte misteriosa”. A aluna medita sobre a atitude das pessoas da vila, sobre a imprevisibilidade das atitudes dos personagens principais e da estranheza de sua ocultação.

**Quadro 18 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos estados singulares de realizações textuais por um <b>vocabulário rico de sentimentos</b> :
SRS	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	“[...]criativo e doloroso, [...]em certa parte foi bom em certa parte foi ruim, [...]”.
MDO	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	[...] O fato de ela estar em lugar e o olho em outro e ela conseguir ver mesmo longe é estranho, [...]. O conto liberta a imaginação. Ela fez certo em expulsar o marido e a empregada, e de colocar tampão no olho, [...] apresentam fatos inexplicáveis [...].
BBD	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	O desfecho não foi como eu esperava, mais gostei. O jeito que a professora leva a aula é muito legal deixa que nós criamos nossos próprios textos e os contos também é muito bom, é de uma história muito interessante. [...] tem uma amiga dela que era invejosa. O marido era ridículo e traidor, mas a mulher não era doída. O olho dela que não é normal. A história provoca curiosidade e vontade de saber o diagnóstico. [...] provoca minha imaginação. [...]. Eu achei o final do conto triste, mais acredito que a atitude de Irene no desfecho foi certa, [...].

Por meio da análise de enunciados como: “Achei o texto de hj criativo e doloroso” e também “em certa parte foi bom em certa parte foi ruim”, inferimos que a leitora SRS, ao significar o conto 5, *Um olho de Irene*, expressou seus sentimentos em torno do que foi narrado no texto e revelou ter prestado atenção, enquanto lia, à maneira como a narrativa se desenvolveu.

Com base nas anotações da discente, depreendemos duas perspectivas distintas em torno do conto em que ela aponta tanto partes que a fazem considerá-lo bom quanto que a incitam a julgá-lo ruim.

Ao passo que a educanda MDO sinaliza ter gostado desse texto, medita sobre as atitudes dos personagens e caracteriza os eventos narrados como “estranhos” e “inexplicáveis”. Ela indica que extraiu outras noções da leitura, o que é reforçado pela afirmação da leitora em: “O conto liberta a imaginação”.

Enquanto a aluna BBD apresenta em seus registros sentimentos positivos a respeito desse conto, tece comentários afetivos sobre as aulas interventivas, afirma que é muito legal poder criar os próprios textos e que os contos são muito bons e caracteriza as atitudes dos personagens e os eventos narrados.

**Quadro 19 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos estados singulares de realizações textuais por um <b>vocabulário rico de sentimentos</b> :
SRS	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	“De certa forma esse texto é perfeito, ele simplesmente deixou eu me lembrar de como eu passei por certas coisas com minha mãe e das vezes q trocamos lágrimas, deu um sentimento bom um sentimento de satisfação de ter ela em minha vida, as atitudes dos personagens foram lindos cada um deles com um significado diferente”.
MDO	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	Já tive olhos d'água, foram sentimentos e sensações péssimas, [...], porém tive “olhos d'água” de felicidade também e foi uma sensação e sentimentos ótimos [...], um dos melhores momentos da minha vida. [...]. É um conto belíssimo, com uma história de vida linda. [...] foi um ato normal e porque o final está perfeito e coerente em relação a todo o conto. O texto provocou em mim o sentimento de amor, e me emocionou. É um conteúdo muito importante [...]. Esse conto é tão maravilhoso que é difícil julgar as personagens. [...]. Eu gostei de tudo, [...]. Eu percebi que foi bem leve, um conto muito gostoso de se ler. [...]. A história se mantém fiel à realidade. [...].
BBD	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	Achei que o desfecho foi triste, não me causou um desconforto e sim um sentimento de tristeza, mas, eu não mudaria o final. É um conto muito lindo, eu chorei muito lendo, nos fez refletir muito sobre como nossa mãe é importante e depois que li esse texto já fiquei querendo ler mais dessa escritora, eu simplesmente amei esse conto. A história mostra uma realidade que infelizmente acontece com muita família hoje que passa necessidade. [...] é muito importante falar sobre isso [...].

Com base nos comentários da leitora SRS em: “*De certa forma esse texto é perfeito*”, podemos inferir que ela revela sentimentos agradáveis em torno do conto 6: *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, enquanto lê e medita a respeito das atitudes dos personagens.

A aluna demonstra ainda que o texto a fez ativar sua memória, trazendo à tona situações vividas por ela e sua mãe outrora quando choraram juntas. Nas palavras da leitora: “ele simplesmente deixou eu me lembrar de como eu passei por certas coisas com minha mãe e das vezes q trocamos lágrimas, deu um sentimento bom um sentimento de satisfação de ter ela em minha vida”.

Essa lembrança parece ter desencadeado nela um adentramento no texto, o que nos indica que a leitora concebeu a “**leitura como resposta a si**, ponte para a construção do alterleitor”. (Xypas 2018, p. 84).

Considerando o que a leitora exprime em “as atitudes dos personagens foram lindos cada um deles com um significado diferente”, inferimos que para ela as atitudes dos personagens podem ser interpretadas de maneiras diversas, dependendo das condições que cada leitor tem de produzir sentido para o que lê.

Por sua vez, a aluna MDO medita sobre os episódios narrados nesse conto e externa seus sentimentos a respeito, confessando que o conto lhe fez lembrar de situações em que teve olhos d'água tanto por situações felizes quanto por momentos tristes. A leitora caracteriza o texto como *belíssimo* e acrescenta que o texto provocou nela um “sentimento de amor” e a “emocionou”.

Ela realça ainda que o conto retrata “uma história de vida linda” e que o “final está perfeito e coerente em relação a todo o conto”. Para a leitora o “conto é tão maravilhoso que é difícil julgar as personagens”. Ela diz que gostou “de tudo” e que percebeu que o conto “foi bem leve, um conto muito gostoso de se ler”. Com base nos predicativos utilizados por ela para qualificar o conto, inferimos que a aluna também entende a **leitura como resposta a si**.

Por seu turno, a leitora BBD declara que esse texto provocou nela sentimentos a respeito das atitudes dos personagens, dos eventos narrados e do final do conto. Ela sustenta que o texto é “triste” e “lindo”. A leitora assegura que amou esse conto e adianta que a história contada provocou nela um sentimento de tristeza, o que é reforçado quando ela confessa que chorou “muito lendo” e revela que depois que leu o conto ficou “querendo ler mais dessa escritora.

Ela demonstra que meditou a respeito da situação vivida por muitas famílias e denota perceber que os textos oportunizaram diversas reflexões a respeito dos assuntos abordados nos contos.

#### **Quadro 20 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos estados singulares de realizações textuais por um <b>vocabulário rico de sentimentos</b> :
SRS	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	Acho q esse texto foi curioso [...] romantico e estranho, [...].
MDO	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	“[...] a forma como o escritor descreveu ficou ótimo. Provocou em mim o sentimento de curiosidade, [...]. Acho que a atitude da Juliana foi bem precipitada, a mãe foi compreensiva, o irmão foi super evasivo, o pai foi mandão e incompreensível. [...]. Gostei do tema do conto, [...]. Não gostei da atitude do pai e do irmão porque eles foram invasivos. [...] é uma história meio confusa [...]. É estranho ela está flutuando só por estar apaixonada. [...]. Liberta a imaginação e a fantasia. [...] é [...] diferente. [...]. Esse foi um conto um tanto quanto curioso e de uma narrativa ótima, [...].
BBD	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i>	O título provocou em mim uma curiosidade. [...]. Não me causou nenhum desconforto, achei o conto uma história interessante [...] uma pessoa com menos idade não entenderia oque o conto quis dizer com a menina flutuando.

A leitora SRS sinaliza, ao ler o conto 7, *Coisas de mulher*, que ficou curiosa para saber a sequência dos eventos narrados, considerando que ela declara que achou “q esse texto foi curioso [...] romantico e estranho, [...]”. Sustentados no teor de seus relatos, inferimos que ela gostou do conto, pois o caracterizou de maneira positiva por meio dos termos “curioso”, “romântico” e “estranho”.

Ao passo que a aluna MDO examina as atitudes dos personagens desse conto, os acontecimentos narrados, o tema e o desenlace da história, revelando que sentiu curiosidade em relação à sequência da narrativa e caracterizando-a como “ótima”. A leitora sinaliza ainda que gostou da maneira como foram narradas as atitudes da menina apaixonada. Ademais, ela medita em torno da possível incompreensibilidade provocada pela ambiguidade textual, considerando que ela diz que “é uma história meio confusa e isso pode dificultar o entendimento”. A aluna parece desconfiar dos eventos narrados, considerando “estranho” o fato de a menina apaixonada flutuar. Ela assegura que a leitura desse tipo de texto “liberta sua imaginação e fantasia” e sinaliza que ampliou sua noção sobre.

Já a aluna BBD comenta que sentiu “curiosidade” em relação à sequência da narrativa e afirma que achou a história “interessante”, mas ela frisou que “uma pessoa com menos idade não entenderia oque o conto quis dizer com a menina flutuando”.

Depreendemos, a partir de seu comentário anterior, que ela analisa o sentido dos enunciados e o grau de compreensibilidade com base em seus conhecimentos prévios em torno do nível de conhecimento de cada leitor conforme sua idade.

#### **Quadro 21 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos estados singulares de realizações textuais por um <b>vocabulário rico de sentimentos</b> :
SRS	Conto 8: <i>Nono andar</i>	“Hoje foi diferente porque, o sentido pode ser vários [...]”.
MDO	Conto 8: <i>Nono andar</i> ( <i>Apostila 19</i> )	“[...] curioso. É estranho um andar flutuar. [...]. Achei o conto legal porém curioso. Provocou em mim uma certa curiosidade. [...]. São atitudes estranhas pois explodiram o prédio com uma pessoa dentro [...]. Gostei da maneira como foi narrado e não gostei das atitudes. Porque foi bem narrado e porque foram atitudes sem pensar em consequências. [...]. Não é normal um andar flutuar depois de uma explosão. A história é irreal. Liberta a imaginação e a fantasia. [...] é um conto mais interessante e fácil de criar hipóteses. [...]”.
BBD	Conto 8: <i>Nono andar</i> ( <i>Apostila 19</i> )	“[...] eu até fiquei surpresa por ter acertado algumas hipóteses. [...]. Oque mais me causou desconforto foi o fato deles quererem destruir o prédio com a mulher lá dentro. Mais gostei do conto [...], o texto tem umas palavras bem difíceis e nomes de algumas ferramentas que nem todo mundo entenderia. Há partes que não fazem sentido como o fato do andar estar flutuando mais nesses textos nada mais me surpreende. Eu acho que a história vai muito pra fantasia e imaginação, [...]”.

Por sua parte, a aluna SRS, medita a respeito da leitura do conto 8: *Nono andar*, revelando seus sentimentos sobre o que é narrado, afirmando que “Hoje foi diferente porque, o sentido pode ser vários [...]”. Com base nesse relato, inferimos que a aluna produziu sentidos múltiplos para o que leu e que essa possibilidade lhe fez considerar esse conto diferente dos demais.

No que tange à recepção desse texto pela aluna MDO, podemos inferir que ela medita em torno dos acontecimentos narrados, das atitudes dos personagens, do enredo da história e da possibilidade de criar hipóteses para a sequência da narrativa e emite juízos de valor ao que lê, realçando que “É estranho um andar flutuar”. Ela reflete sobre a ficcionalidade do conto e sua capacidade de libertar a imaginação e a fantasia, conforme notamos em: “Não é normal um andar flutuar depois de uma explosão. A história é irreal. Liberta a imaginação e a fantasia”.

Ao passo que a aluna BBD manifesta seus sentimentos a respeito desse conto por meio de comentários em torno da sequência da narrativa e sinaliza que suas hipóteses foram confirmadas, ao dizer “eu até fiquei surpresa por ter acertado algumas hipóteses”. A leitora espelha as emoções sentidas no contato com o texto por meio de predicativos referentes ao conto tais como: “nesses textos nada mais me surpreende”, reflete sobre a linguagem e complexidade de algumas palavras empregadas e parece perceber a ambiguidade e ficcionalidade de algumas partes do texto, considerando que ela comenta: “Há partes que não fazem sentido como o fato do andar estar flutuando mais nesses textos nada mais me surpreende. Eu acho que a história vai muito pra fantasia e imaginação, [...]”.

#### **Quadro 22 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos estados singulares de realizações textuais por um <b>vocabulário rico de sentimentos</b> :
SRS	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> – Apostila 20	“[...] os outros contos não chegam nem perto de estranheza deste [...] a imaginação pode nos levar a lugares diferentes e doidos, gostei do conto e o rumo que ele levou [...]”.
MDO	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> – Apostila 20	“Ter um feto em um ovo é estranho. Achei um texto muito interessante. Provocou em mim um sentimento de alegria, pois a atitude deles foi bela. O que o texto traz de interessante são os personagens. As atitudes de todos eles foram boas. Todos ótimos. Gostei de tudo, porque achei o conto legal. A história liberta a imaginação e a fantasia. Me faz pensar que é um acontecimento estranho.
BBD	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> – Apostila 20	A aluna não registrou nada sobre esse conto porque não estava presente na aula.

No que concerne à recepção da aluna SRS ao conto 9, *Instinto maternal*, podemos perceber que ela compara os textos lidos e reflete sobre o desenrolar da história, a ficcionalidade textual e a capacidade que o conto tem de provocar a imaginação e a fantasia. Ela classifica esse conto como o mais estranho de todos.

Por sua vez, a aluna MDO exterioriza os sentimentos que o texto suscita nela, tais como estranheza, curiosidade. Ela manifesta sentimentos positivos sobre o conto por meio de vocabulários como “alegria”, “interessante”, “ótimos”, “Gostei de tudo”, “legal” “liberta a imaginação e a fantasia”, “estranho”.

Enquanto a aluna BBD não esteve presente na aula remota em que propomos a leitura e interpretação desse texto.

### Quadro 23 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos estados singulares de realizações textuais por um <b>vocabulário rico de sentimentos</b> :
SRS	Conto 10: <i>O ponto</i> - Apostila 21	Achei que hj o conto foi estranho, [...].
MDO	Conto 10: <i>O ponto</i> - Apostila 21	É estranho você sair de casa por causa de uma suposta sujeira. Achei engraçado. Achei muito engraçado. Provocou em mim um sentimento de curiosidade. Achei interessante a insistência da personagem para remover o ponto preto. [...] Gostei de tudo. O texto está escrito de forma compreensível. Para mim não faz sentido a parte que Juliana persiste no ponto preto e começa quebrar o chão. [...]. A história liberta a imaginação e a fantasia e me faz pensar que é um conto cheio de hipóteses. [...].
BBD	Conto 10: <i>O ponto</i> - Apostila 21	A aluna não se manifestou em relação a esse conto porque esteve ausente.

Por sua parte, percebemos que a leitora SRS ao ler o conto 10, *O ponto*, revela em seus comentários um vocabulário relativo a sentimentos que se aproxima do vocabulário utilizado pelos demais em relação ao conto e aos eventos narrados por meio do predicativo *estranho*, conforme notamos no enunciado que segue: “Achei que hj o conto foi estranho, [...]”. A aluna SRS diz, durante a discussão sobre o texto em aula remota, que sua mãe pode ser comparada com a personagem Juliana porque é perfeccionista em relação à organização e limpeza da casa, todavia, ela não fez esse registro no seu diário.

Ao passo que a aluna MDO, por meio de seus comentários relativos aos sentimentos desencadeados nela durante a leitura desse conto, revela uma recorrência de **vocabulários ricos de sentimentos** ao falar das atitudes da personagem central, tais como: “estranho”, “muito engraçado”, “curiosidade”, “interessante”, “Gostei de tudo”, persistentes, etc. A aluna reflete

sobre a linguagem utilizada no texto e os eventos narrados, aponta uma parte que, para ela, não faz sentido e medita sobre a personalidade e atitude de outras pessoas de seu convívio. Ela sinaliza que fez antecipações para a continuação da narrativa, de acordo com os enunciados que seguem: “A história liberta a imaginação e a fantasia, e me faz pensar que é um conto cheio de hipóteses. [...]”.

Por seu turno a aluna BBD esteve ausente da aula remota em que propomos a leitura e interpretação do conto 10 por isso não fez registro a respeito em seus diários.

#### Quadro 24 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos estados singulares de realizações textuais por um <b>vocabulário rico de sentimentos</b> :
SRS	Conto 11: <i>O gato preto</i> – Apostila 22	“[...] eu gostei dele porque teve suspense do que iria acontecer e quando aconteceu o fato nós nos impressionamos mas ainda, [...] simplesmente gostei muito do conto, parecia que eu estava em um conto de verdade”.
MDO	Conto 11: <i>O gato preto</i> – Apostila 22	Me faz sentir que é uma história forte que retrata com todas as palavras coisas malignas, eu não gosto desse estilo de história, então não gostei, achei totalmente diferente de tudo que já tinha lido.
BBD	Conto 11: <i>O gato preto</i> – Apostila 22	A aluna esteve ausente na aula remota em que o texto foi lido e interpretado por isso não registrou sobre.

A aluna SRS, **manifesta uma recepção positiva** em seus comentários a respeito do conto *O gato preto*, nas seguintes configurações: “suspense” “nos impressionamos” “gostei muito do conto”. Inferimos que essa narrativa foi uma das que mais a impressionou a ponto de ela se imaginar dentro da história. A aluna apresentou insegurança linguística quanto à função da conjunção adversativa “*mas*” e do advérbio de intensidade “*mais*”.

Por outro lado, a aluna MDO, **manifesta sentimentos negativos próximos à aversão** pelas histórias narradas nesse conto e o caracteriza como “forte”, que retrata “coisas malignas”, “não gosto desse estilo de história”, “diferente de tudo que já tinha lido”.

A aluna BBD não fez registros a respeito desse conto.

#### Quadro 25 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos estados singulares de realizações textuais por um <b>vocabulário rico de sentimentos</b> :
SRS	Conto 12: <i>A livraria</i> – Apostila 23	“Achei o texto muito bom, [...]. Ao todo eu achei tudo muito bom e acho que levarei para vida todos os significados dos textos, [...] abriu os nossos olhos para sentidos melhores sobre os contos”.

MDO	Conto 12: <i>A livraria</i> – Apostila 23	[...]. Esse texto foi mágico literalmente. Provocou em mim um sentimento de alegria, [...]. Foram atitudes diferentes. Todos ótimos. Gostei de tudo. [...]. A história liberta a imaginação e a fantasia, porque me faz pensar que é um conto totalmente alegre mágico. [...] eu gosto de ampliar meu vocabulário.
BBD	Conto 12: <i>A livraria</i> – Apostila 23	A aluna estava ausente na aula remota em que o texto foi lido e interpretado por isso não fez registros a respeito.

A aluna SRS **apresenta reação positiva** ao texto 12, *A livraria*, marcada por **vocabulários de sentimentos** e ativa sua memória em relação a tudo o que foi lido e discutido em aula resumindo suas impressões em torno do texto da seguinte maneira: “Achei o texto muito bom, [...]. Ao todo eu achei tudo muito bom e acho que levarei para vida todos os significados dos textos, [...] abriu os nossos olhos para sentidos melhores sobre os contos”.

A discente MDO mostra seu ponto de vista a respeito do conto 12, *A livraria*, por meio de comentários lisonjeiros tais como: “Esse texto foi mágico literalmente”. Ela afirma ainda: “Gostei de tudo. [...]. A história liberta a imaginação e a fantasia, porque me faz pensar que é um conto totalmente alegre mágico”. Sobre os sentimentos suscitados na leitora enquanto lia, ela diz: “Provocou em mim um sentimento de alegria”. Ademais, a aluna analisa o tipo de ação narrada, caracterizando-a como “fictícia”, e explicita o que extrai do conto, ao dizer: “[...] contribui para minha imaginação” e diz sobre as atitudes dos personagens: “Foram atitudes diferentes”.

A aluna BBD não fez registros a respeito desse conto por ter se ausentado na aula.

#### Quadro 26 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos às evocações de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:
SRS	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	“[...] fiz relação desse conto com o conto ‘a menina arco-íris e novamente assunto sobre bullying [...]’.
MDO	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	“No texto ‘A menina que roubava cores’ a menina sofre preconceito pelo fato de ela não falar, na charge 1 e na charge 2 retrata a mesma coisa, porém de um modo diferente, como dar apelidos frios e excluir a pessoa”. Os dois contos retratam histórias tristes com supostos finais felizes, fiquei um pouco decepcionada com o final das duas histórias, pois não é totalmente claro o que acontece”.
BBD	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	“Lembrei de quando eu era criança, eu gostava bastante de conto de fadas, não achei semelhança com as histórias que já li porque normalmente os contos de fadas tem um “felizes para sempre” e esse conto ficou muito a desejar no final [...]. A charge 1 trata da depressão e do sofrimento e a charge 2 trata do bullying e jugamento. O conto A menina que roubava cores e as charges se parecem na questão das pessoas jugarem muito ela a ponto dela chegar a se isolar. [...]”.

A análise dos comentários da educanda SRS em seu diário anunciou que, durante a leitura do texto literário, ela apresentou Marcadores Subjetivos referentes à **evocação de outras leituras literárias**, pois ela estabeleceu relações entre esse e o conto *A menina Arco-Íris* de Marina Colassanti que havia lido antes. Dessa maneira, percebemos que ela ativa sua memória a respeito da própria vida e do mundo e revela suas noções e sua experiência de alterleitor. A esse respeito, a discente SRS diz: “fiz relação desse conto com o conto “a menina arco-íris e novamente assunto sobre bullying ”. Ela apresenta uma insegurança linguística no registro anterior referente à grafia do termo assunto, pois ela trocou a letra m por n.

Ao passo que a leitora MDO mostra que fez comparações entre esse e outros textos, apresentando os Marcadores Subjetivos que explicitam a **ativação de suas memórias sobre outras experiências prévias**, ao registrar que: “No texto [...] a menina sofre preconceito [...], na charge 1 e na charge 2 retrata a mesma coisa, [...]”.

Já a aluna BBD **estabelece relações entre os contos lidos, compara os com outros textos e medita sobre**. Nas palavras da leitora: “Lembrei de quando eu era criança, eu gostava bastante de conto de fadas, [...] normalmente os contos de fadas tem um “felizes para sempre” e esse conto ficou muito a desejar no final [...]. A charge 1 trata da depressão e do sofrimento e a charge 2 trata do bullying e jugamento. O conto [...] e as charges se parecem [...]. Ela apresentou insegurança linguística nas seguintes situações: “[...] os contos de fadas têm um ‘felizes para sempre’. [...] jugamento [...] na questão das pessoas jugarem muito ela a ponto dela chegar a se isolar”. Não tivemos tempo de sugerir edições para melhorar os registros dos alunos, pois elas entregaram os diários na última aula.

Rouxel (2013) defende que a capacidade de imaginação de cada leitor depende de suas experiências anteriores de leitura e de vida. Nas palavras da autora:

A imaginação do leitor alimenta-se também do repertório de suas próprias lembranças e estéticas, aquelas mesmas que fundam sua *interleitura*. Mas, na atividade mental de realização do texto, a lógica associativa estende-se livremente sem preocupação de coerência; ela bebe em fontes heterogêneas – às vezes esquecidas – e faz com que coabitem, numa composição insólita, figuras oriundas de universos imaginários ou artísticos muito distantes se não totalmente estranhos. (ROUXEL, 2013b, p. 202, grifo da autora).

Nesse prisma, argumenta também Langlade (2013, p. 31) quando diz que “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor”.

**Quadro 27 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos às evocações de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:
SRS	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	[...] um conto muito triste, com vários significados[...].
MDO	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	Os dois contos retratam histórias tristes com supostos finais felizes, fiquei um pouco decepcionada com o final das duas histórias, pois não é totalmente claro o que acontece”.
BBD	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	Eu me recordo de ter visto em um semáforo uma menina vendendo pipoca e me deu muita dó, [...]. Hoje em dia vemos muitas crianças nas ruas trabalhando e as vezes ainda apanha dos pais se não vendeu tudo. [...]. As semelhanças entre os dois textos são que as duas foram para o céu abraçadas com quem amava e nenhuma das personagens principais tem fala no texto. As diferenças são que no primeiro conto a menina não tinha pai, mais a mãe a amava e no segundo conto a menina tinha pai que maltratava ela. No primeiro conto não fica claro como ela morreu, já no segundo fica específico o motivo da morte. Acho que nunca tinha lido conto desse escritor. Vivemos em um mundo onde a muita desigualdade e cenas como essa são fáceis de se ver.

A educanda SRS externaliza suas impressões sobre o conto 2: *A menina dos fósforos*, dizendo que ele é: [...] um conto muito triste, com vários significados[...], indicando que ela produziu diferentes significados para o mesmo texto com base em **seus conhecimentos prévios**, todavia não identificamos qualquer referência a outras leituras ou lembranças de situações vividas dignas de serem registradas aqui.

Em contrapartida, a aluna MDO manifesta que **estabeleceu relações entre esse e o conto anterior** e reflete sobre as semelhanças e diferenças entre elas. Ela demonstra que julga os finais dos dois contos como tristes e diz que ficou “um pouco decepcionada com o final das duas histórias, pois não é totalmente claro o que acontece”. Diante desse registro entendemos que a aluna permaneceu com dúvidas sobre o que realmente acontece com as personagens no final dos contos, mesmo depois que constrói sentidos para os objetos lidos. Ela julga que esses contos retratam histórias tristes e conclui que a ideia de “finais felizes” é apenas uma suposição que não se confirma. Essa característica dos contos fantásticos contribui para aprimorar nos leitores a capacidade de projetar-se no lido e significar a partir de suas pré-noções e a análise do que o texto traz.

Todos os contos fantásticos de Eduardo Mahon selecionados para a aplicação nas intervenções possuem essa abertura a múltiplas interpretações. São esses vazios deixados intencionalmente pelo autor que incitam os leitores a investir seu potencial imaginativo e construir os sentidos para os textos.

Já a aluna BBD sinaliza que **compara os dois primeiros contos e ativa sua memória em torno das situações vividas** e elenca alguns detalhes desses textos que os tornam semelhantes, tais como: “[...] as duas foram para o céu abraçadas com quem amava e nenhuma das personagens principais tem fala no texto”. Ela lista também os detalhes que os distinguem, tais como: “[...] no primeiro conto a menina não tinha pai, mais a mãe a amava e no segundo conto a menina tinha pai que maltratava ela. No primeiro conto não fica claro como ela morreu, já no segundo fica específico o motivo da morte.”. Percebemos, com base nesses registros que o texto **a incita a pensar em suas experienciadas**, conforme lemos em: Eu me recordo de ter visto em um semáforo uma menina vendendo pipoca e me deu muita dó, [...]. A educanda reflete sobre si e sobre o mundo que a circunda e conclui: “[...]. Vivemos em um mundo onde a muita desigualdade [...]”. Dessarte, inferimos que ela constrói seus próprios sentidos para o que lê, vê e vivencia transformando seu conhecimento e as relações que estabelece com os outros a partir de cada leitura.

#### Quadro 28 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos às evocações de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:
SRS	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	[...] para nos avisar que Existem certas mulheres com essa característica de serem submissas aos seus esposos”.
MDO	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	[...]. As minhas reflexões são que esses contos que estudamos foram muito bons porque cada um deu seu ponto de vista sobre [...]. A leitura me acrescenta o exemplo dela ou seja, não quero fumar para esquecer meus problemas. [...]. É importante pois é vendo as atitudes dos outros que a gente pode mudar as nossas. [...]. A minha religião dita que nós mulheres temos que nos submeter a certas situações que nem todas nós queremos. [...]. Não me identifico. Porque os meus pais são liberais e não me prendem em casa e minha criação é diferente da dela.
BBD	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	Pra mim a imagem de René Magritte [...] mostra o que muitas pessoas sente quando se olha e não se reconhece. [...]. Eu sou evangélica, então no nosso meio vemos muitas mulheres que são submissa aos homem ou marido. Eles escolhem as roupas delas ou decidem oque a esposa vai usar [...] estamos no século 21 e o machismo continua em nossa volta todos os dias. [...]. Eu acho que o conto mostra a realidade de muitas jovens, adolescentes e mulheres adultas. [...]. Eu mudaria o fim, no meu texto Amália ia morar sozinha ser independente e arrumar vários amigos e casaria e ia ser feliz para sempre.

A aluna SRS apresenta as seguintes perspectivas a respeito do conto 3: *Um amigo para Amália Flores*: “[...] existem certas mulheres com essa característica de serem submissas aos seus esposos”. Com base nesse comentário, inferimos que ela **ativa sua memória a respeito**

**da existência de mulheres com tal característica** e reflete sobre, reconhecendo e respeitando as diferenças.

Por seu turno, a leitora MDO **ativa sua memória a respeito dos textos lidos e emite seus juízos de valor** ao registrar “esses contos que estudamos foram muito bons”. Ademais, as narrativas a incitam a meditar sobre si e a faz concluir “não quero fumar para esquecer meus problemas”, indicando que acredita que a protagonista fuma para fugir deles e isso é algo que ela não faria, pois comenta que “é vendo as atitudes dos outros que a gente pode mudar as nossas”. Ademais, ela se lembra das regras impostas por sua religião que “dita que nós mulheres temos que nos submeter a certas situações que nem todas nós queremos”. Diante de seus comentários, inferimos que ela não quer seguir todos os ditames que sua igreja prega. Ao comparar os comportamentos dos personagens aos seus, afirma “Não me identifico. Porque os meus pais são liberais e não me prendem em casa e minha criação é diferente da dela”.

Por outro lado, a aluna BBD revela suas reflexões que demonstram a **ativação de sua memória a respeito de outras leituras e dos costumes familiares, sociais e religiosos** adotados por muitos e aponta as regras impostas pela sua religião e a maneira como ela, sua família, seus conhecidos, e os personagens do texto reagem a elas. A leitora parece ter consciência que muitas mulheres são infelizes ao tentar se adaptar aos costumes validados por essa parcela da sociedade, dado que ela comenta sobre quem “se olha e não se reconhece”. Ela sinaliza que discorda desses comportamentos porque, ao adotá-los, essas mulheres perdem sua identidade própria.

#### **Quadro 29 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:**

Leitor	Conto	<b>Marcadores Subjetivos análogos às evocações de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:</b>
SRS	CONTO 4: <i>Contando estrelas (Apostilas 12 e 13)</i>	[...]todo mundo tem que ser do seu jeito [...] com a interpretação levada com a imaginação, sobre aquele homem que a mãe do menino amou por duas noites, fluiu a ideia sobre ele ter morrido ou ter fugido ou ter sumido misteriosamente.
MDO	CONTO 4: <i>Contando estrelas (Apostilas 12 e 13)</i>	A aluna não relacionou esse conto a nenhum outro que leu.
BBD	CONTO 4: <i>Contando estrelas (Apostilas 12 e 13)</i>	[...]. As semelhanças entre o conto “A menina que roubava cores” e o conto <i>Contando estrelas</i> são que os personagens morreram por uma morte misteriosa, os dois não conheciam o pai e eram julgados pela vila. [...]. As diferenças são que <i>Ciro falava e Estela não</i> , <i>Ciro não se vingou de ninguém</i> , [...].

A aluna SRS reflete sobre o conto 4, *Contando estrelas*, em seus comentários, enquanto lê e **ativa suas lembranças a respeito** da existência das diferenças entre as pessoas e conclui

que é necessário respeitar a identidade de cada um, como podemos inferir em: “[...] todo mundo tem que ser do seu jeito [...]].

Enquanto a leitora MDO medita sobre o texto, no entanto, não estabelece relações entre ele e os demais ou entre o conto e as situações vividas.

Já a discente BBD reflete suas impressões sobre esse conto ao **evocar suas memórias a respeito e o compara com os demais** objetos lidos, revelando o que mais lhe chamou a atenção, conforme percebemos em: “[...] As semelhanças entre o conto “*A menina que roubava cores*” e o conto *Contando estrelas* são que os personagens morreram por uma morte misteriosa, os dois não conheciam o pai e eram julgados pela vila. [...]. As diferenças são que Ciro falava e Estela não, Ciro não se vingou de ninguém, [...]”. Diante desses argumentos entendemos que a aluna se transforma em uma “alterleitora” a cada leitura.

#### Quadro 30 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos às evocações de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:
SRS	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	[...] interpretamos mais ainda e comecei a entender o ditado “o que os olhos não veem o coração não sente”.
MDO	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	“Eu relaciono esse ao conto <i>Um amigo para Amália Flores</i> porque eles apresentam fatos inexplicáveis e porque a forma como são narrados e o tema são os mesmos”.
BBD	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	[...] hoje todo livro ou conto que vou ler, eu faço minhas primeiras impressões e crio expectativas. [...] é um assunto muito popular hoje em dia, muitos casais terminando por traição. [...].

A aluna SRS mostra as reflexões que faz em torno do conto 5, *Um olho de Irene*, em seus comentários e **compara o texto a ditados populares**, conforme ela registra em: “[...]comecei a entender o ditado “o que os olhos não veem o coração não sente”.

Já a leitora MDO reflete a respeito desse conto e **o compara a outros**, consoante ao que podemos depreender em: “Eu relaciono esse ao conto *Um amigo para Amália Flores* porque eles apresentam fatos inexplicáveis e porque a forma como são narrados e o tema são os mesmos”. Inferimos, diante desses argumentos que a leitora se constrói enquanto leitora a cada leitura, transformando-se em uma “alterleitora”.

#### Quadro 31 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos às evocações de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:
SRS	Conto 6: <i>Olhos d'água</i>	De certa forma esse texto é perfeito, ele simplesmente deixou eu me lembrar de como eu passei por certas coisas com minha mãe e das vezes

	(Apostila 16)	q trocamos lágrimas, deu um sentimento bom um sentimento de satisfação de ter ela em minha vida, [...].
MDO	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	“Já tive olhos d'água, foram sentimentos e sensações péssimas, pois nunca tinha perdido ninguém, porém tive “olhos d'água” de felicidade também e foi uma sensação e sentimentos ótimos pois me homenagearam [...]. Esse conto me fez lembrar da minha avó que foi uma mulher forte e exemplar”.
BBD	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	“[...]”, nos fez refletir muito sobre como nossa mãe é importante e depois que li esse texto já fiquei querendo ler mais dessa escritora, [...]. A história mostra uma realidade que infelizmente acontece com muita família hoje que passa necessidade. [...] ainda no século 21 tem famílias que passam por isso. [...]”.

A aluna SRS, ao ler o conto 6, *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, **evoca suas memórias sobre sua relação com a mãe**, comparando sua vida com a da personagem central do conto, consoante ao que podemos notar em: “[...] ele simplesmente deixou eu me lembrar de como eu passei por certas coisas com minha mãe e das vezes q trocamos lágrimas, [...]”.

Por sua vez, a aluna MDO descortina seus sentimentos sobre o texto, mostrando que ele a fez **ativar suas recordações em torno de situações vividas por ela, sua avó e outros**, tal como podemos inferir em: “Já tive olhos d'água, foram sentimentos e sensações péssimas, pois nunca tinha perdido ninguém, porém tive “olhos d'água” de felicidade também e foi uma sensação e sentimentos ótimos pois me homenagearam [...]. Esse conto me fez lembrar da minha avó que foi uma mulher forte e exemplar”.

No tocante às reações da aluna BBD a esse conto, inferimos que **ele a fez meditar sobre si, sobre sua relação com sua mãe e a situação de pobreza** em que vivem diversas famílias no Brasil. Ela demonstra empatia pela protagonista e pelos grupos marginalizados na sociedade e uma visão crítica a respeito, conforme percebemos nos relatos que seguem: “[...]”, nos fez refletir muito sobre como nossa mãe é importante e depois que li esse texto já fiquei querendo ler mais dessa escritora, [...]. A história mostra uma realidade que infelizmente acontece com muita família hoje que passa necessidade. [...] ainda no século 21 tem famílias que passam por isso. [...]”. Diante desses relatos depreendemos que a leitora aprimora sua habilidade interpretativa a cada texto e releitura.

### Quadro 32 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos às evocações de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:
SRS	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	[...], consegui estabelecer certos ditados relacionado com o texto como “tal pessoa está nas nuvens” [...], descobri vários sentidos de ditados, tanto nesse texto quanto em outros, [...].
MDO	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	“[...]”. Eu estabeleço a relação com paixões da vida que tiram a gente do trilho. [...]. Relacionei esse conto ao livro O melhor de mim, pois ele fala de um casal apaixonado”.

BBD	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	“[...] Eu achei real, ela vem muito pra realidade e me fez pensar em coisas que acontece no dia a dia. Se alguém me fala que tem uma menina flutuando eu já entendo que a pessoa está pensando, sei que o sentido de flutuar é figurado porque ninguém flutua e essa palavra é bastante usada para falar que a pessoa está pensando ou distraída”.
-----	--	--

A aluna SRS reitera que o conto 7: *Coisas de mulher*, fez com que ela se **lembrasse dos outros textos lidos e outras situações experienciadas** e significasse certos ditados populares que ela não havia conseguido compreender antes da leitura, conforme deduzimos em registros, tais como: “[...] consegui estabelecer certos ditados relacionado com o texto como “tal pessoa está nas nuvens” [...], descobri vários sentidos de ditados, tanto nesse texto quanto em outros, [...]”.

A aluna MDO traz à mente outras leituras enquanto lê esse conto, **relacionando o texto às situações vividas e a outras histórias lidas**, apontando os motivos para a comparação, tal como depreendemos dos comentários que seguem: “[...] Eu estabeleço a relação com paixões da vida que tiram a gente do trilho. [...] Relacionei esse conto ao livro *O melhor de mim*, pois ele fala de um casal apaixonado”.

A aluna BBD ao ler esse conto, revela suas prenoções em torno do significado de “flutuar” e se recorda de situações em que ouviu alguém falar que “*tem uma menina flutuando*”. A leitora entende que no texto o “sentido de flutuar é figurado”, ou seja, ela entende que a palavra flutuar é utilizada para produzir uma metáfora, que significa que alguém está fantasiando algo, como deduzimos em: “[...] e me fez pensar em coisas que acontece no dia a dia. Se alguém me fala que tem uma menina flutuando eu já entendo que a pessoa está pensando, sei que o sentido de flutuar é figurado porque ninguém flutua e essa palavra é bastante usada para falar que a pessoa está pensando ou distraída”. Com base nos relatos da leitora entendemos que ela **estabelece relações entre o texto e situações vivenciadas** em seu dia a dia.

### Quadro 33 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos às evocações de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:
SRS	Conto 8: <i>Nono andar</i> (Apostila 19)	Hoje foi diferente porque, o sentido pode ser vários [...] “quando uma mulher quer ela consegue” [...].
MDO	Conto 8: <i>Nono andar</i> (Apostila 19)	“[...] Me faz lembrar do conto Coisas de mulher, porque os dois tem o sentido de flutuar”.
BBD	Conto 8: <i>Nono andar</i> (Apostila 19)	“[...] Há partes que não fazem sentido como o fato do andar estar flutuando mais nesses textos nada mais me surpreende. [...] Vivemos hoje em uma sociedade em que as pessoas são muito apegadas a bens materiais e não dão valor a vida das outras pessoas. O texto de hoje me fez lembrar do conto que lemos na semana passada “Coisas de Mulher” em que a menina estava flutuando. Eu me identifico com a Maria

		Helena, as vezes eu me apego demais as coisas e sou capaz de tudo para não largar. [...].”
--	--	--

A aluna SRS, enquanto lê o conto 8: *Nono andar*, **relaciona a situação narrada a situações vivenciadas** por mulheres que conseguem atingir seus objetivos, quando lutam por eles, tal como inferimos em: Hoje foi diferente porque, o sentido pode ser vários [...] “quando uma mulher quer ela consegue” [...]. Diante desse comentário, entendemos que, por mais que ela não explicita os motivos que a fazem considerar o texto “diferente” dos demais, ela sinaliza um deles: que poderia construir vários sentidos para esse conto. Ela não faz descrições minuciosas a respeito, mas, demonstra que o texto a incita a ativar sua **memória, fazer comparações e se lembrar dos** detalhes dos textos que a fizeram caracterizá-lo como diferente.

Ao passo que aluna MDO sinaliza que **comparou os textos lidos e meditou em torno dos eventos narrados** e do tema, conforme percebemos em suas anotações a seguir: “[...]. Me faz lembrar do conto Coisas de mulher, porque os dois tem o sentido de flutuar”.

Já a aluna BBD indica que **evocou suas lembranças a respeito dos contos lidos** e que, para ela, qualquer coisa pode acontecer nesses textos. Ademais, o texto a incita a meditar sobre a vida em sociedade, sobre o consumismo, sobre o apego aos bens materiais e sobre a falta de amor ao próximo. Ela o compara com o conto *Coisas de Mulher* em que a menina estava flutuando. Ela se identifica com a personagem central do conto *O nono andar* e diz que também se apega demais aos bens materiais.

#### Quadro 34 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos às evocações de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:
SRS	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> (Apostila 20)	“[...] os outros contos não chegam nem perto de estranheza deste, [...], a imaginação pode nos levar a lugares diferentes e doidos, gostei do conto e o rumo que ele levou pois posso pensar o que pode vir adiante, [...].
MDO	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> (Apostila 20)	A aluna não relacionou esse texto a nenhum outro que leu, também não estabeleceu relações com situações vividas por ela ou alguém conhecido.
BBD	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> (Apostila 20)	A aluna não registrou nada sobre o conto <i>Instinto maternal</i> .

A aluna SRS reverbera em seus relatos a respeito do conto 9, *Instinto maternal*, a ativação de sua memória em torno de outros contos lidos ou filmes assistidos e mostra a análise que ela faz sobre a característica de cada história, tal como observamos em: “[...] os outros contos não chegam nem perto de estranheza deste [...] lembrei de um filme onde falava que

uma pequena criança anormal foi achada por idosos, achei que fez relação pois as duas crianças foram achadas em lugares anormais”.

Já a aluna MDO não relacionou esse conto a outro e não fez registros sobre as relações que estabelece entre ele e as situações vividas por ela.

A aluna BBD não fez registros sobre esse conto.

#### Quadro 35 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos às evocações de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:
SRS	Conto 10: <i>O ponto</i> (Apostila 21)	[...] Achei que hj o conto foi estranho, pelo fato de [...], ela ter ficado irada por n ter conseguido matar aquele ponto, penso que ela poderia ser uma mulher perfeccionista em limpeza.
MDO	Conto 10: <i>O ponto</i> (Apostila 21)	“O conto não me fez lembrar de outras leituras. Eu me identifico com Juliana, pois sou persistente igual a ela”.
BBD	Conto 10: <i>O ponto</i> (Apostila 21)	A aluna não registrou nada sobre o conto <i>O ponto</i>

A aluna SRS reputa as **comparações que ela fez entre as personagens** do conto 10, *O ponto* e **uma mulher perfeccionista em limpeza** e comenta sobre sua estranheza a respeito das atitudes da personagem.

Enquanto a aluna MDO não compara esse com outros contos, todavia, relacionou as características da personagem às suas.

A aluna BBD não faz registros sobre o conto 10.

#### Quadro 36 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos às evocações de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:
SRS	Conto 11: <i>O gato preto</i>	Hoje foi o conto do gato preto eu gostei dele porque teve suspense do que iria acontecer e quando aconteceu o fato nós nos impressionamos mas ainda, relatei ele com vários serial killers que do mesmo jeito sempre começavam matar animais e depois seres humanos, simplesmente gostei muito do conto, parecia que eu estava em um conto de verdade.
MDO	Conto 11: <i>O gato preto</i>	“[...] achei totalmente diferente de tudo que já tinha lido”.
BBD	Conto 11: <i>O gato preto</i>	A aluna não registrou nada sobre o conto <i>O gato preto</i>

A aluna SRS comparou a história narrada no conto 11: *O gato preto*, com diversos filmes a que assistiu sobre matadores em série e justifica que “do mesmo jeito sempre começavam matar animais e depois seres humanos” e diz que o texto a fez se sentir como se estivesse “em um conto de verdade”.

Por seu turno, a leitora MDO sinaliza ter comparado os contos lidos, pois o julga “diferente de tudo o que já tinha lido”.

A aluna BBD não faz registros sobre o conto 11.

#### Quadro 37 - Evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo:

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos às evocações de outras leituras literárias/ da vida/do mundo:
SRS	Conto 12: <i>A livraria</i>	[...], fiz relações com a crônica de Nárnia, porque tbm tem a questão de mexerem com espaço tempo, apesar de tudo isso é muito bom, [...].
MDO	Conto 12: <i>A livraria</i>	“Eu estabeleço relação com filmes que já assisti. [...]A história fez eu me lembrar das crônicas de Nárnia e de Harry Potter”.
BBD	Conto 12: <i>A livraria</i>	A aluna não registrou nada sobre o conto <i>A livraria</i>

No conto 12: *A livraria*, a aluna SRS diz em seus comentários que fez comparações entre o conto lido e *As crônicas de Nárnia*. Ela justifica a comparação dizendo que os dois “tem a questão de mexerem com espaço tempo” e compara o final do conto ao que ela fez enquanto criava hipóteses para a continuação desse conto. Segundo a leitora, o personagem do texto já idoso “poderia escrever um livro falando sobre seu encontro com o seu eu 50 anos mais novo”. Quando a aluna sugere um final que ela produziu ela apresenta “marcas de subjetividade do sujeito leitor lendo o texto, lendo-se a si mesmo no texto”. (XYPAS, 2018, p. 37).

A aluna MDO mostra que comparou os contos lidos, refletiu sobre o tema e destaca outras duas histórias das quais o conto a fez se lembrar, as quais são *As Crônicas de Nárnia* e de *Harry Potter*.

Os relatos comprovam que as alunas associam o que leem ao seu universo interior, às próprias experiências, às suas lembranças e visão da vida e do mundo.

A aluna BBD não faz registros sobre o conto 12.

#### Quadro 38 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:
SRS	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	“[...] mostrou muita desigualdade no conto, pelo fato da menina ser apenas diferente, acho que isso é errado todo mundo tem que ser do seu jeito [...]”.
MDO	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	“No meu entendimento as pessoas deviam ter mais ‘amor ao próximo’, pois não é certo você diminuir ou rebaixar alguém para se sentir melhor, as vezes não é nem pelo fato de se sentir melhor e sim de ver o outro sendo humilhado. As pessoas te julgam pelos seus erros, porém as vezes elas

		cometem erros piores”. [...]. Se eu tivesse um amigo na situação de Estela eu daria muitos conselhos e ajudaria a evitar certas situações”.
BBD	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	[...]. Eu achei todos muito invasivo e preconceituoso. [...]. Todos os personagens são imprevisíveis e o conto é muito confuso, não dá pra saber como cada personagem vai terminar. [...]. O final da história foi totalmente ao contrário das minhas expectativas, o conto provocou uma certa surpresa em mim. [...] tinha deficiência, sofria preconceito, por isso entrou em depressão e se suicidou. Se eu fosse amiga dela eu tentaria ajudar o possível pra descobrir porque ela não falava. Eu mudaria o desfecho, [...] pra história ter um final mais feliz. [...].

Em seu diário de leitura a discente SRS revela a presença do Marcador Subjetivo relativo às suas reflexões sobre as atitudes e sentimentos dos personagens diante das situações retratadas nos textos literários e/ou sua identificação com as situações representadas neles. Percebemos que a identificação com as personagens é centrada nos protagonistas dos contos. Dentre os predicativos atribuídos à personagem central entendemos que a aluna opta pela diferença, a julgar pelo adjetivo “diferente” e pela expressão “cada um tem que ser do seu jeito” como características que importam para ela. São esses predicativos que lhe influenciam a sentir empatia ou compaixão pela protagonista e **revelam a emoção sentida pela leitora ao ler o texto**.

Por sua vez, a aluna MDO deixa transparecer em seus comentários acima a presença dos Marcadores Subjetivos relacionados às suas reflexões sobre os comportamentos dos personagens e/ou sua identificação com as situações retratadas nesse conto e **revela o que lhe causa emoção ou a influencia a sentir compaixão pelos personagens**.

Por seu lado, a aluna BBD descortina os Marcadores Subjetivos relativos à **emoção que ela sentiu ao ler esse conto**, por meio da análise que ela faz sobre as características textuais referentes às atitudes e sentimentos dos personagens, à sequência da narrativa, às estratégias para prender a atenção do leitor e surpreendê-lo no desenlace e para construir a unidade textual, sendo que ela afirma que o texto provocou nessa surpresa. Ela sinaliza que permaneceu com dúvidas a respeito do sentido do que é narrado. Consoante ao que lemos nas transcrições de seus relatos acima. Ademais, a discente reflete sobre como se comportaria caso vivenciasse a situação narrada.

**Quadro 39 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem/narrador (a) - <b>emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:</b>
SRS	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	[...] esse conto foi estranho, [...] deixou todos bem confusos do que poderia ter acontecido no final do conto, mostrou muita desigualdade no conto, pelo fato da menina ser apenas diferente, acho que isso é errado todo mundo tem que ser do seu jeito, se fossemos ter nascido um igual ao outro no mundo haveria muitos robôs sobre as ruas, nem se conta que seria bem sem graça, todos nós temos uma essência e é isso que forma quem nós somos de vdd. [...] por dentro todos sentem tristeza, felicidade, amor e compaixão. [...].
MDO	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	“Eu senti felicidade e tristeza ao mesmo tempo, pois a maioria dessas crianças vendem algo para poder comprar o material da escola ou até mesmo para ajudar em casa. Achei uma história muito triste, pois a menina sofria muito, no entanto teve momentos ‘felizes’ antes de vir a falecer. Os dois contos retratam histórias tristes com supostos finais felizes, fiquei um pouco decepcionada com o final das duas histórias, pois não é totalmente claro o que acontece”. “Achei uma história muito triste, pois a menina sofria muito, no entanto teve momentos ‘felizes’ antes de vir a falecer.
BBD	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	Eu me recordo de ter visto em um semáforo uma menina vendendo pipoca e me deu muita dó, a situação daquela menina me tocou bastante. Achei o conto bem triste, [...] uma menina pobre e bem sofrida que passava fome e o pai batia nela. [...] termina com a morte das personagem principais [...]. No primeiro conto não fica claro como ela morreu, já no segundo fica específico o motivo da morte.

A leitora SRS, deixa reluzir em seus comentários a respeito do conto 2, *A menina dos fósforos*, **as emoções que sentiu durante a leitura** e mostra que meditou em torno das atitudes dos personagens, do enredo, do tema, do desfecho, do que extraiu da leitura. Mesmo depois de ter construído o sentido para o texto ela afirma que ficou com muitas dúvidas sobre o “que poderia ter acontecido no final do conto” e isso a faz imaginar muitas possibilidades de significados para os eventos narrados.

Enquanto a leitora MDO desvela as **emoções sentidas** por meio de comentários, tais como: “Eu senti felicidade e tristeza ao mesmo tempo, [...]. Achei uma história muito triste, pois a menina sofria muito, [...] histórias tristes com supostos finais felizes, fiquei um pouco decepcionada com o final das duas histórias, [...]”.

No que concerne aos sinais das **emoções desencadeadas na leitora BBD ao ler o texto**, identificamos que ela exterioriza as seguintes: “[...] me deu muita dó, a situação daquela menina me tocou bastante. Achei o conto bem triste, [...] termina com a morte das personagem principais [...]”.

**Quadro 40 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem/narrador (a) - <b>emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:</b>
SRS	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	“[...] a mãe de Amália era muito submissa ao seu marido, eu acho que a parte mais importante do texto é a que aparenta ter machismo, [...]o pai dela era tóxico e obsessivo, [...]”.
MDO	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	“[...] é vendo as atitudes dos outros que a gente pode mudar as nossas. [...]. A minha religião dita que nós mulheres temos que nos submeter a certas situações que nem todas nós queremos. Amália é uma mulher que literalmente vive para o marido. Porque ele manda nela e ela não faz nada. Me faz pensar que ela se submete a situações desagradáveis. Não me identifico. Porque os meus pais são liberais e não me prendem em casa e minha criação é diferente da dela”.
BBD	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	[...]. Provoca uma dor, porque ela tá perdida [...] eu não concordo de jeito nenhum. Mulher tem que ter sua própria opinião, sair pra onde quiser, [...] ter o mesmo direito dos homens, [...] o machismo continua em nossa volta todos os dias. [...]. Eu achei estranho quando ela fala com um buraco, [...]isso vira um relacionamento abusivo [...] esse amigo dela tão inesperado me surpreendeu muito, o desfecho causou em mim uma dó, porque depois de tudo que ela passou com o pai [...]. O mais interessante é que cada vez que lemos descobrimos mais sobre [...].

A discente SRS exhibe as **emoções sentidas** em torno dos sentimentos e das atitudes dos personagens e do tema relativos ao conto 3, *Um amigo para Amália Flores*, em seus comentários, consoante ao que pode ser notado em: “[...] a mãe de Amália era muito submissa ao seu marido, eu acho que a parte mais importante do texto é a que aparenta ter machismo, [...]”.

Enquanto a leitora MDO transparece as **emoções suscitadas nela durante a leitura desse conto** em seus comentários a respeito das atitudes dos personagens, do enredo e do que pode extrair do texto, como percebemos em: “[...]. É importante [...]. Me faz pensar que ela se submete a situações desagradáveis. Não me identifico. Porque os meus pais são liberais [...]”.

Por seu turno, a aluna BBD reflete as **emoções experienciadas** enquanto lê esse conto por meio de comentários sobre o que a leitura provoca nela e sobre as atitudes das personagens, das mulheres e homens diante do machismo, sobre a sequência da narrativa e o desfecho, tal como notamos em: “[...]. Provoca uma dor, [...] eu não concordo de jeito nenhum. Mulher tem que ter sua própria opinião, sair pra onde quiser, [...] ter o mesmo direito dos homens, [...] o machismo continua em nossa volta todos os dias. [...] esse amigo dela tão inesperado me surpreendeu muito, o desfecho causou em mim uma dó, [...]”.

**Quadro 41 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem/narrador (a) - <b>emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:</b>
SRS	CONTO 4: <i>Contando estrelas (Apostilas 12 e 13)</i>	“[...] Acho que hj o texto foi triste pois parece que o menino morreu no caso se suicidou, todos faziam brincadeiras maldosas e sua mãe ficou sem ninguém, foi toxico da população tratar a mãe do menino daquela forma, o psicológico dela estava fragil e deveriam ajudar”.
MDO	CONTO 4: <i>Contando estrelas (Apostilas 12 e 13)</i>	“[...] Abordar esse tema é importante pois não podem julgar alguém só porque essa pessoa está fazendo algo diferente”.
BBD	CONTO 4: <i>Contando estrelas (Apostilas 12 e 13)</i>	O conto despertou em mim uma curiosidade, e ao mesmo tempo uma felicidade de ver a relação da mãe com o filho, (eu quase chorei lendo). [...] os personagens morreram por uma morte misteriosa, os dois não conheciam o pai e eram julgados pela vila. [...]. Eu achei a atitude da Vila injusta [...] um monte de fofoqueiro, [...] ele ria porque era inocente. [...], não imaginei que os principais morreria. [...]. Acho que a atitude dos policiais [...] foi muito errada, eles deveria ter levado ela no médico e não para uma cela. Só achei um pouco estranho o sumiço deles [...].

A aluna SRS explica as **emoções libertas nela** enquanto lê o conto 4, *Contando estrelas*, por meio de seus comentários sobre o texto, o enredo e a atitude dos personagens, conforme percebemos em: “[...] Acho que hj o texto foi triste pois parece que o menino morreu no caso se suicidou, todos faziam brincadeiras maldosas e sua mãe ficou sem ninguém, foi toxico da população tratar a mãe do menino daquela forma, o psicológico dela estava fragil e deveriam ajudar”.

No que tange à identificação da leitora MDO com os eventos narrados, podemos afirmar que ela sinaliza ter se emocionado com as situações vividas pelos personagens, com o tema e o enredo, conforme percebemos em: “Abordar esse tema é importante pois não podem julgar alguém só porque essa pessoa está fazendo algo diferente. Ciro sofreu [...] tinha o coração bom e não via maldade em nada. Gostei [...]”.

Já a leitora BBD indica as **emoções desencadeadas pela leitura**, por meio de relatos sobre as sensações e sentimentos em torno desse conto, da sequência da narrativa, do enredo, do desenlace, da atitude e características dos personagens, das estratégias textuais que prendem sua atenção à leitura e lhe causa surpresa por meio de algo que surge inesperadamente e da estranheza de determinados acontecimentos narrados, consoante ao que inferimos nos fragmentos descritos acima, principalmente ao registrar: “eu quase chorei lendo”.

**Quadro 42 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem/narrador (a) - <b>emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:</b>
SRS	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	“[...]Achei o texto de hj criativo e doloroso, [...] ela ver essas coisas em certa parte foi bom em certa parte foi ruim, boa pelo fato dela descobrir e ter deixado de ser enganada, a parte ruim é que o esposo dela foi infiel e isso feriu muito ela”.
MDO	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	“[...] Ela fez certo em expulsar o marido e a empregada, e de colocar tampão no olho, pois assim vai ver somente o que ela quiser. [...]. Eu relaciono esse ao conto Um amigo para Amália Flores porque eles apresentam fatos inexplicáveis e porque a forma como são narrados e o tema são os mesmos”.
BBD	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	[...] gostei. O jeito que a professora leva a aula é muito legal deixa que nós criamos nossos próprios textos e os contos também é muito bom, é de uma história muito interessante. Eu nessas aulas acho que evolui muito como escritora e leitora, hoje todo livro ou conto que vou ler, eu faço minhas primeiras impressões e crio expectativas. [...]. A história provoca curiosidade [...] esse fato do olho ter vontade própria provoca minha imaginação. [...]. Eu achei o final do conto triste, [...]. A traição me causou desconforto. [...].

A aluna SRS reflete as **emoções sentidas enquanto lia** o conto 5: *Um olho de Irene*, por meio de seus relatos relativos ao texto, das atitudes dos personagens e do enredo, conforme podemos notar da leitura do fragmento acima, principalmente em relação ao seguinte relato: “[...]. Achei o texto de hj criativo e doloroso [...]”.

Já a aluna MDO parece não ter se emocionado com esse texto, mas, **identificou-se com a protagonista** e teceu alguns comentários a respeito dos eventos narrados, tal como observamos nas descrições acima, principalmente quando ela registra: em: “[...]. Ela fez certo em expulsar o marido e a empregada, e de colocar tampão no olho, [...]”.

Enquanto a leitora BBD sinaliza ter se emocionado com o tema, a forma da narrativa, as atitudes dos personagens, o enredo, os eventos narrados, o final da história e a estratégia para criar o suspense e prender a atenção do leitor. Ademais ela registra o quanto gostou da maneira como as aulas ocorreram, conforme percebemos ao ler os trechos transcritos acima, principalmente pelos seguintes relatos: “[...] gostei [...]muito interessante [...]. A história provoca curiosidade [...] esse fato do olho ter vontade própria provoca minha imaginação. [...]. Eu achei o final do conto triste, [...]. A traição me causou desconforto. [...]”. Interessante notar que, para a leitora, a parte da narrativa responsável por provocar sua imaginação é a que apresenta a narrativa de um olho que tem “vontade própria”, sendo que essa é a parte que instaura o fantástico no conto. Isso nos mostra o quanto eles gostam de encontrar nos textos personagens fantásticos.

**Quadro 43 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem/narrador (a) - <b>emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:</b>
SRS	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	“De certa forma esse texto é perfeito, ele simplesmente deixou eu me lembrar de como eu passei por certas coisas com minha mãe e das vezes q trocamos lágrimas, deu um sentimento bom um sentimento de satisfação de ter ela em minha vida, as atitudes dos personagens foram lindos cada um deles com um significado diferente”.
MDO	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	“Já tive olhos d'água, foram sentimentos e sensações péssimas, pois nunca tinha perdido ninguém, porém tive “olhos d'água” de felicidade também e foi uma sensação e sentimentos ótimos pois me homenagearam e aquilo foi um dos melhores momentos da minha vida. [...]. O texto provocou em mim o sentimento de amor, e me emocionou. [...]. Esse conto me fez lembrar da minha avó que foi uma mulher forte e exemplar. Esse conto é tão maravilhoso que é difícil julgar as personagens. [...]. Me faz pensar que temos que preservar todos os momentos tanto bons como ruins com nossas mães. [...]. Leio mais de uma vez e me coloco no lugar da personagem para entrar na história. Eu agiria da mesma forma”.
BBD	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	Achei que o desfecho foi triste, não me causou um desconforto e sim um sentimento de tristeza, mas, eu não mudaria o final. É um conto muito lindo, eu chorei muito lendo, nos fez refletir muito sobre como nossa mãe é importante e depois que li esse texto já fiquei querendo ler mais dessa escritora, eu simplesmente amei esse conto. A história mostra uma realidade que infelizmente acontece com muita família hoje que passa necessidade. O tema é a pobreza, o texto mostra que eles passavam muita necessidade, é muito importante falar sobre isso porque ainda no século 21 tem famílias que passam por isso. [...]. Durante a leitura, eu parei pra pensar em minhas atitudes e eu acho que eu faria igual a mulher do conto.

Por sua vez, a aluna SRS **deixa transparecer as emoções sentidas enquanto lê o conto 6, *Olhos d'água***, de Conceição Evaristo, ao avaliar o texto, o enredo, a relação que ela estabelece entre a história e sua vida e as atitudes dos personagens, conforme percebemos dos seus comentários acima. Parece-nos que esse foi o conto do qual ela mais gostou, a julgar por seus comentários sobre todos os textos lidos.

Já a aluna MDO **exterioriza as emoções experimentadas no decorrer dessa leitura e se identifica com as situações narradas**, enquanto explicita o que o texto provoca nela e emite juízos de valor a respeito das atitudes dos personagens, das lembranças suscitadas pelo texto e da reflexão sobre o ela aprendeu com o texto, conforme percebemos a partir da leitura dos trechos acima.

No que tange às **emoções sentidas pela aluna BBD e sua identificação com os personagens desse conto**, podemos apresentar como comentários sinalizadores dessa implicação na obra, aqueles que dizem respeito ao desfecho da história, às partes da narrativa, ao tema, às atitudes das personagens e ao enredo, à semelhança entre a história contada e os

momentos vividos por ela e sua mãe, tal como percebemos ao ler os seus registros na grade acima.

**Quadro 44 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem/narrador (a) - <b>emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:</b>
SRS	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	Acho q esse texto foi curioso [...] romantico e estranho, [...], descobri vários sentidos de ditados, tanto nesse texto quanto em outros, [...], aprendi palavras que eu n entendia meio que interpretei.
MDO	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i>	“[...] Eu estabeleço a relação com paixões da vida que tiram a gente do trilho. [...] Gostei do tema do conto, pois o assunto é pouco tratado. [...] Relacionei esse conto ao livro O melhor de mim, pois ele fala de um casal apaixonado. Não me identifico. Porque eu nunca flutuei de paixão. Se estivesse no lugar da Juliana eu me manteria em terra firme e não deixaria a paixão me dominar”.
BBD	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i>	O título provocou em mim uma curiosidade. Achei que contaria alguma história relacionada a menstruação ou coisa do tipo, e que a personagem principal morreria no final. [...], achei o conto uma história interessante e não mudaria o final. Eu acho que uma pessoa com menos idade não entenderia o que o conto quis dizer com a menina flutuando. [...] eu entendi que é uma metáfora. [...] me fez pensar em coisas que acontece no dia a dia. [...], sei que [...] a pessoa está pensando ou distraída.

Por sua vez, no conto 7: *Coisas de mulher*, a educanda SRS  **sinaliza que gostou do texto e que ele provocou nela curiosidades que possibilitou descobertas** e a fizeram acreditar em sua capacidade de construir sentidos para o lido, isso fica evidente quando ela o caracteriza o lido como aberto a muitos sentidos e acrescenta que compreendeu palavras que antes não conseguia significar, tal como inferimos ao ler seus relatos acima.

Já a educanda MDO **demonstra as emoções provocadas pela leitura desse conto**, ao compará-lo com outros lidos antes e perceber suas semelhanças e ao relatar que gostou do tema, mas, afirma que não se identifica com a personagem que flutua de paixão. Conforme os relatos da leitora, inferimos que ela nunca se apaixonou por alguém a ponto de perder a razão. A aluna afirma que se estivesse no lugar da protagonista agiria de maneira diferente. Ela parece ter significado a parte fantástica em que a personagem central flutua pelos ares como representação de alguém cuja mente é dominada.

Enquanto a aluna BBD **medita sobre o que sentiu ao ler esse conto** e mostra que gostou do título, da história e do final. Ela acrescenta ainda que o texto e suas metáforas a fez pensar em sua própria vida, conforme inferimos dos fragmentos acima, principalmente.

**Quadro 45 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem/narrador (a) - <b>emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:</b>
SRS	Conto 8: <i>Nono andar</i> ( <i>Apostila 19</i> )	“Hoje foi diferente porque, o sentido pode ser vários eu coloquei uma frase não colocando certeza “quando uma mulher quer ela consegue”.
MDO	Conto 8: <i>Nono andar</i>	“Pra mim não acrescentou muita coisa e não tenho nada em mente que eu possa relacionar. São atitudes estranhas pois explodiram o prédio com uma pessoa dentro e como o nono andar está flutuando? [...] Gostei da maneira como foi narrado e não gostei das atitudes. [...]”.
BBD	Conto 8: <i>Nono andar</i>	[...] fiquei surpresa por ter acertado algumas hipóteses. O Conto me deu um significado que não podemos desistir, [...]. O que mais me causou desconforto foi o fato deles quererem destruir o prédio com a mulher lá dentro. Mais gostei do conto e não mudaria o final. [...]. Há partes que não fazem sentido como o fato do andar estar flutuando mais nesses textos nada mais me surpreende. [...]. Eu me identifico com a Maria Helena, as vezes eu me apego demais as coisas e sou capaz de tudo para não largar. [...].

No conto 8: *Nono andar*, a aluna SRS apresenta comentários que indicam que ela constrói vários sentidos para o lido e que, por meio de suas representações sobre o texto percebeu que uma mulher persistente quanto aos seus objetivos sempre consegue atingi-los. Ela registrou sua percepção sobre a abertura a múltiplas interpretações e isso mostra sua evolução na interpretação. Por mais que ela não explicita os distintos sentidos criados por ela para o texto.

Por seu lado, a aluna MDO **revela as emoções que sente ao ler o texto ao relatar** sua percepção da ampliação de suas noções sobre o lido, sobre a atitude dos personagens e os eventos descritos, os quais ela considera estranhos. A aluna explicita que gostou da maneira como o texto foi narrado e que não concorda com as atitudes dos personagens. Diante disso, entendemos que ela não se identifica com eles.

Ao passo que a aluna BBD **deixa reluzir as emoções que o conto evocou nela** ao avaliar a coerência de suas hipóteses e do texto em si e se sente surpresa com a confirmação de suas projeções para o lido. Depois disso, ela passou a acreditar mais em si e na sua capacidade de antecipar os fatos narrados nos contos fantásticos. Ela menciona sobre o desconforto que sentiu ao ler a parte em que dinamitaram um prédio com uma mulher dentro e afirma que, mesmo assim, gostou. Com base nos seus comentários, percebemos que ela caracterizou os eventos narrados nesses contos como algo fora dos limites do real, mas, demonstra que os absurdos ocorridos nesses textos não a surpreendem mais. Ela parece entender que os contos lidos trazem sempre algo fantástico possível de acontecer na imaginação dos escritores e leitores. Ela afirma ainda que se identifica com a protagonista porque ela também se apega muito às coisas materiais.

**Quadro 46 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem/narrador (a) - <b>emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:</b>
SRS	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> (Apostila 20)	“[...] eu nem imaginaria uma bebê saindo de um ovo, a imaginação pode nos levar a lugares diferentes e doidos, gostei do conto e o rumo que ele levou pois posso pensar o que pode vir adiante, mas nunca vou saber se minhas expectativas estão certo de como continuará o conto, [...]”.
MDO	Conto 9: <i>Instinto maternal</i>	“O texto contribuiu para me tornar alguém melhor e acolhedora. As atitudes de todos eles foram boas. Todos ótimos. Gostei de tudo, porque achei o conto legal”.
BBD	Conto 9: <i>Instinto maternal</i>	A aluna não participou da aula.

Por sua vez, no conto 9: *Instinto maternal*, a aluna **explicita as emoções desencadeadas nela no ato da leitura**, ao opinar a respeito do texto, da estranheza dos eventos narrados, da capacidade que o conto tem de provocar sua imaginação, da sequência dos acontecimentos narrados e da imprevisibilidade do desfecho e revela que essas características lhe fizeram gostar do conto. Conforme entendemos dos seus registros acima.

Por seu turno, a leitora MDO **mostra as emoções suscitadas pela leitura desse conto** enquanto medita sobre o que o texto acrescentou em sua vida que a fez transformar-se em uma pessoa mais acolhedora. Ela afirma ter gostado de tudo no conto e expressa isso em seus comentários transcritos na grade anterior.

A aluna BBD esteve ausente durante a leitura e interpretação desse conto.

**Quadro 47 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem/narrador (a) - <b>emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:</b>
SRS	Conto 10: <i>O ponto</i> (Apostila 21)	“[...] ela ter ficado irada por n ter conseguido matar aquele ponto, penso que ela poderia ser uma mulher perfeccionista em limpeza”.
MDO	Conto 10: <i>O ponto</i>	“[...] O conto não me fez lembrar de outras leituras. Eu me identifico com Juliana, pois sou persistente igual a ela”.
BBD	Conto 10: <i>O ponto</i>	A aluna não estava presente durante essa atividade.

A aluna SRS, reflete sobre as **emoções provocadas pela leitura do conto 10: *O ponto***, mediante seus registros em torno do texto, das atitudes e características dos personagens e reflete sobre os motivos que levaram a personagem a agir de tal maneira e conclui que ela era

uma “*uma mulher perfeccionista em limpeza*”. Diante disso, inferimos que ela significa as descrições a respeito das possíveis reações do ponto às ações da protagonista como resultantes da imaginação da mulher que vê sujeira em tudo.

A passo que a leitora MDO ao ler esse conto, **demonstra que se identificou com a personagem central** porque também é persistente, comparando as duas e refletindo sobre suas semelhanças. Diante disso, compreendemos que ela também significa os eventos que envolvem o ponto como sinais da imaginação fantasiosa da personagem central.

A aluna BBD não fez registros sobre esse conto.

**Quadro 48 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem/narrador (a) - <b>emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:</b>
SRS	Conto 11: <i>O gato preto</i> – <i>Apostila 22</i>	“[...] eu gostei dele porque teve suspense do que iria acontecer e quando aconteceu o fato nós nos impressionamos mas ainda, relacionei ele com vários serial killers que do mesmo jeito sempre começavam matar animais e depois seres humanos, simplesmente gostei muito do conto, parecia que eu estava em um conto de verdade.
MDO	Conto 11: <i>O gato preto</i>	“[...] eu não gosto desse estilo de história, então não gostei, achei totalmente diferente de tudo que já tinha lido”.
BBD	Conto 11: <i>O gato preto</i>	A aluna não participou da aula.

A aluna SRS **manifesta emoções positivas durante a leitura do conto 11: *O gato preto***, por intermédio de seus registros no tocante ao enredo em que o compara a histórias de matadores em série. A aluna faz uma série de reflexões análogas à sequência da narrativa, às atitudes dos personagens, aos eventos ocorridos, ao final da história, à atualidade da obra e à capacidade que o texto tem de prender a sua atenção em função do suspense empregado na narrativa.

Por seu turno, a aluna MDO **expõe as emoções que o conto a faz sentir** e os sentimentos despertados em relação ao estilo da história e às características e atitudes dos personagens por meio dos comentários transcritos acima. A aluna explicita que não gostou do conto, por isso não fez muitos comentários a respeito.

A aluna BBD não estava em sala durante essa proposta de leitura e interpretação.

**Quadro 49 - Identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo/pela personagem/narrador (a) - emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo (a) personagem/narrador (a) - <b>emoção sentida pelo leitor no diálogo com o texto:</b>
SRS	Conto 12: <i>A livraria</i> – <i>Apostila 23</i>	“Achei o texto muito bom, [...], eu mudaria o final [...], não porque achei ruim e sim pq o velho poderia escrever um livro falando sobre seu encontro com o seu eu 50 anos mais novo. [...]”.
MDO	Conto 12: <i>A livraria</i>	“[...] Esse texto foi mágico literalmente. Provocou em mim um sentimento de alegria, por ser um conto que traz a ação fictícia. Contribuiu para minha imaginação. Eu estabeleço relação com filmes que já assisti. Foram atitudes diferentes. Todos ótimos. Gostei de tudo. [...]. A história fez eu me lembrar das crônicas de Nárnia e de Harry Potter”.
BBD	Conto 12: <i>A livraria</i>	A aluna não estava presente durante a aula.

Durante a leitura do conto 12: *A livraria*, a aluna SRS **revelou as emoções desencadeadas pela leitura do texto** enquanto comenta sobre o enredo e análise as atitudes dos personagens, o final da história e as projeções que ela fez no texto e manifesta sentimentos positivos a respeito do texto.

Ao passo que a aluna MDO **manifesta as emoções que sentiu ao ler esse conto** e seus sentimentos relativos às características dos personagens, à ficcionalidade do texto, à possibilidade de estabelecer relações entre os filmes que já assistiu e a história narrada, à contribuição da leitura para a ampliação da capacidade de imaginação. Pensamos que, nesse diálogo entre a obra e a consciência das leitoras, as imaginações se libertaram e as obras foram significadas, pois aproximaram e afastaram-se de si, ao colocarem-se no lugar dos personagens e refletirem sobre si no mundo tendo como objeto de análise os contos fantásticos e/ou estranhos e, dessa forma, experimentaram o prazer pela leitura do texto literário.

**Quadro 50 - Representação de si**

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à <b>representação de si (5):</b>
SRS	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	“[...] podemos até ter aparência física que ã igual, mas isso não nos deixa diferentes dos outros. [...] todos somos diferentes de atos mas por dentro todos sentem tristeza, felicidade, amor e compaixão”.
MDO	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	[...] No meu entendimento as pessoas deviam ter mais ‘amor ao próximo’, pois não é certo você diminuir ou rebaixar alguém para se sentir melhor, as vezes não é nem pelo fato de se sentir melhor e sim de ver o outro sendo humilhado. [...]. Se eu tivesse um amigo na situação de Estela eu daria muitos conselhos e ajudaria [...]. As atitudes de todos podem acrescentar muito tanto na vida pessoal quanto na sociedade, pois há situações que podemos refletir nossas atitudes.
BBD	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i>	[...]. Lembrei de quando eu era criança, eu gostava bastante de conto de fadas, não achei semelhança com as histórias que já li. Para mim é comum [...], criticarem, jogar, isso acontece muito no dia a dia, [...] eu acho que o

	- (Apostilas 1,2,3 e 4)	narrador quer que nós busquemos imaginar o que vai acontecer e pra onde a personagem foi[...]. Se eu fosse amiga dela eu tentaria ajudar o possível pra descobrir porque ela não falava. [...]. Eu aprendi com esse texto que não podemos jogar as pessoas sem conhecer e saber o que realmente acontece que isso pode levar ao suicídio.
--	-------------------------	---

As lembranças de outros contos ou de outros textos lidos desencadeadas durante as aulas configuram-se como **respostas a si** e podem ser constatadas nas palavras dos alunos.

As anotações feitas pela discente SRS em seu diário de leitura a respeito dos contos lidos durante as aulas remotas apresentam alguns Marcadores Subjetivos (MS) que **indicam a representação de si e as reflexões que ela realiza a respeito de seus pontos de vista** sobre a vida e o mundo e de sua construção enquanto ser social. Em algumas situações ela não revela sua representação de si em detrimento da representação dos outros, preferindo, focar nos comportamentos das personagens do texto. Parece ser próprio de sua identidade **valorizar a história do outro**.

Segundo Xypas (2018, p. 81) “É importante ressaltar o ponto central que revela da construção de si enquanto ser social”, em outras palavras, relativo à construção da leitora na qualidade de ser social por intermédio da obra lida. Atendendo a esse parâmetro de **retorno a si**, a leitora, no diálogo com o conto, reflete sua maneira de **transcender da posição de leitora para o lugar das personagens** e mostra sua maneira crítica de se posicionar perante a realidade retratada, aconselhando um posicionamento diante da situação que mostra maturidade no agir e no pensar, pois demonstra disposição para combater a discriminação e revela os saberes desencadeados pelas leituras literárias e de mundo e a **mudança de si** enquanto leitora.

A leitora MDO reflete sua maneira de se colocar no lugar das personagens e sua atitude crítica perante a realidade representada, sugerindo uma postura que mostra maturidade no agir e no pensar, aprendizado desencadeado pelas leituras literárias e de mundo e **transformação de si**. A aluna mostra que reflete sobre as diferenças entre as pessoas e entende que é preciso respeitar as diversidades de cada um e “ter mais ‘amor ao próximo’ e que “não é certo você diminuir ou rebaixar alguém para se sentir melhor”. Enquanto se coloca na situação das personagens, a aluna sugere que é preciso ajudar as pessoas que são discriminadas. Enfim, entendemos que a aluna conseguiu se **imaginar no lugar do outro e voltar-se a si transformada**.

### Quadro 51 - Representação de si

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à <b>representação de si</b> (5):
SRS	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	[...] nesse conto nós queríamos saber mais o que ele significava ou seja nós julgamos que seria verdadeira só que bem mais dóida. [...] buscamos mais significados mas sentidos no texto, o que que achamos, as partes que não entendemos, [...].
MDO	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	“Eu senti felicidade e tristeza ao mesmo tempo, pois a maioria dessas crianças vendem algo para poder comprar o material da escola ou até mesmo par ajudar em casa. Achei uma história muito triste, pois a menina sofria muito [...]”.
BBD	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	Eu me recordo de ter visto em um semáforo uma menina vendendo pipoca e me deu muita dó, a situação daquela menina me tocou bastante. Achei o conto bem triste, [...]. Acho que nunca tinha lido conto desse escritor. Vivemos em um mundo onde a muita desigualdade e cenas como essa são fáceis de se ver.

A educanda SRS demonstra que realizou um retorno a si durante a leitura do conto 2, *A menina dos fósforos* e refletiu sobre a postura dela e de seus colegas no diálogo com o texto, argumentando sobre o esforço que todos fizeram para produzir os sentidos, significar o conto lido, criar hipóteses para a sequência da narrativa, explicitar suas impressões de leitura, e atribuir sentido aos vazios textuais. A partir dos registros da leitora, inferimos que ela reflete a **respeito de si**, dos colegas e de seus posicionamentos diante dos textos, buscando compreender o texto e construir outros sentidos.

A leitora MDO **demonstra o retorno a si** em seus comentários referentes a esse conto e meditando a respeito dos sentimentos que o texto provocou nela, apontando os sentidos construídos e os saberes extraídos do texto. Compreendemos, a partir das colocações da aluna, sua representação de si e seu posicionamento diante das atitudes dos personagens e dos colegas.

### Quadro 52 - Representação de si

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à <b>representação de si</b> (5):
SRS	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	“[...], eu acho que a parte mais importante do texto é a que aparenta ter machismo”, [...].
MDO	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	“[...] esses contos que estudamos foram muito bons porque cada um deu seu ponto de vista sobre [...]. Foi bem chocante pois não esperava que fosse terminar daquele jeito. [...]. A leitura me acrescenta o exemplo dela ou seja, não quero fumar para esquecer meus problemas. Digamos que tudo isso é culpa do cigarro ao qual ela fumava. [...] é vendo as atitudes dos outros que a gente pode mudar as nossas. [...]. A minha religião dita que nós mulheres temos que nos submeter a certas situações que nem todas nós queremos.
BBD	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	[...]. Eu sou evangélica, então no nosso meio vemos muitas mulheres que são submissa aos homem ou marido. Eles escolhem as roupas delas ou decidem o que a esposa vai usar enfim, eu não concordo de jeito nenhum. Mulher tem que ter sua própria opinião, sair pra onde quiser, nós mulheres temos que ter o mesmo direito dos homens, [...] as vezes a mulher é

		submissa ao homem e nem percebe e isso vira um relacionamento abusivo [...] esse amigo dela tão inesperado me surpreendeu muito, o desfecho causou em mim uma dó, [...].
--	--	--

A aluna SRS manifesta retorno a si em seus comentários relativos a esse conto, enquanto o lê e apresenta seus pontos de vista sobre o machismo, a submissão da protagonista e sua mãe perante a figura masculina, as atitudes dos demais personagens e os sentimentos evocados nela. Seus registros nos dá uma dimensão de sua opinião a respeito. Ela classifica o machismo como a parte mais importante do texto e mostra maturidade acerca do tema.

Por sua vez, a aluna MDO **realiza um retorno a si enquanto lê esse conto**, perceptível em seus registros relativos à característica textual, ao ponto de vista dos colegas sobre os eventos narradas, ao desenlace textual, ao tema e aos sentimentos evocados pelo texto. A discente mostra maturidade em seus pontos de vista em torno do machismo e do uso de drogas e mostra ter consciência sobre a importância de abordar esse assunto para provocar mudanças nas atitudes das pessoas em relação ao tema.

Enquanto a leitora BBD **realiza um retorno a si** e reflete sobre o tema, demonstrando maturidade a respeito do assunto, explicitando os motivos pelos quais ela se posiciona contra o machismo e revelando a representação que tem de si e dos outros diante do assunto. Interessante notar a riqueza de argumentos da aluna acerca dos temas dos textos e seu prazer ao realizar as atividades propostas.

### Quadro 53 - Representação de si

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à <b>representação de si</b> (5):
SRS	CONTO 4: <i>Contando estrelas</i> (Apostilas 12 e 13)	[...] parece que o menino morreu no caso se suicidou, todos faziam brincadeiras maldosas e sua mãe ficou sem ninguém, [...].
MDO	CONTO 4: <i>Contando estrelas</i> (Apostilas 12 e 13)	Abordar esse tema é importante pois não podem julgar alguém só porque essa pessoa está fazendo algo diferente. [...]. Gostei como o texto tem a livre espontaneidade de expressar todos os sentimentos dos personagens isso faz com que o leitor tenha interesse mais pela leitura.
BBD	CONTO 4: <i>Contando estrelas</i> (Apostilas 12 e 13)	O conto despertou em mim uma curiosidade, e ao mesmo tempo uma felicidade de ver a relação da mãe com o filho, (eu quase chorei lendo). [...], temos que apoiar os filhos independente de tudo, se a mãe de Ciro não tivesse acompanhado ele, ela estaria carregando o peso de consciência, [...].

A leitora SRS, enquanto lê o conto 4: *Contando estrelas*, mostra que sua atenção está centrada nas atitudes dos personagens, conforme percebemos em: “[...] parece que o menino morreu no caso se suicidou, todos faziam brincadeiras maldosas e sua mãe ficou sem ninguém, [...]”. A aluna significa o sumiço do menino Ciro como suicídio por causa das “brincadeiras

maldozas” que o faziam sofrer. Essa interpretação parece ter sido influenciada pelos desfechos dos contos anteriores. Interessante perceber que as leitoras relacionaram o desaparecimento dos personagens à morte.

Por seu turno, a aluna MDO **revela um retorno a si** ao registrar suas opiniões em torno desse conto, reflete sobre os sentimentos e atitudes daqueles que julga os outros em função das diferenças físicas ou porque não adotam o padrão atitudinal valorizada pelo grupo do qual faz parte e emite seus juízos de valor a respeito do enredo da história narrada.

Enquanto a leitora BBD **realizou um retorno a si** enquanto leu esse conto, mostrando argumentos contrários ao machismo e à postura submissa da mulher perante o homem e aponta diversos exemplos de comportamentos praticados por homens e mulheres que caracteriza como machistas e explicita os prejuízos para a vida das mulheres. Diante dos registros da aluna, compreendemos a representação que ela tem de si, dos colegas e das outras pessoas com quem convive diante do tema tratado.

#### Quadro 54 - Representação de si

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à <b>representação de si</b> (5):
SRS	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	[...] ela ver essas coisas em certa parte foi bom em certa parte foi ruim, boa pelo fato dela descobrir e ter deixado de ser enganada, a parte ruim é que o esposo dela foi infiel e isso feriu muito ela.
MDO	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	O meu aprendizado está indo bem, pois as aulas estão nos ajudando muito e os contos que lemos também, porque na maioria das vezes acrescenta algo em nossas vidas, e a única coisa que tenho dificuldade é em colocar as respostas, pois eu entendo bem, porém as vezes tenho dificuldade.
BBD	Conto 5: <i>Um olho de Irene</i> (Apostilas 14 e 15)	[...]. Eu nessas aulas acho que evolui muito como escritora e leitora, hoje todo livro ou conto que vou ler, eu faço minhas primeiras impressões e crio expectativas. [...].

A leitora SRS retorna a si enquanto reflete sobre a traição sofrida pela personagem central do conto 5: *Um olho de Irene* e emite suas opiniões a respeito em seus comentários relativos aos sentimentos e atitudes dos personagens e sobre os eventos narrados. Suas colocações revelam seu ponto de vista a respeito da vida e do mundo e sua construção enquanto mulher e ser social.

Por sua vez, a aluna MDO espelha um retorno a si enquanto medita em torno desse conto e apresenta seus pontos de vista acerca dos saberes que extraiu das aulas e das dificuldades que teve para registrar as respostas, ainda sentisse que havia compreendido bem o texto. Entendemos que essa colocação da aluna mostra a **representação que ela faz de si** e o seu ponto de vista a respeito da vida e do mundo e reflete sua construção enquanto ser social.

### Quadro 55 - Representação de si

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à <b>representação de si</b> (5):
SRS	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	[...] esse texto é perfeito, [...] deixou eu me lembrar de como eu passei por certas coisas com minha mãe e das vezes q trocamos lágrimas, deu um sentimento bom um sentimento de satisfação de ter ela em minha vida, [...].
MDO	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	Já tive olhos d'água, foram sentimentos e sensações péssimas, pois nunca tinha perdido ninguém, porém tive “olhos d'água” de felicidade também e foi uma sensação e sentimentos ótimos pois me homenagearam e aquilo foi um dos melhores momentos da minha vida. [...]. Esse conto me fez lembrar da minha avó que foi uma mulher forte e exemplar. [...]. Me faz pensar que temos que preservar todos os momentos tanto bons como ruins com nossas mães.
BBD	Conto 6: <i>Olhos d'água</i> (Apostila 16)	[...]. É um conto muito lindo, eu chorei muito lendo, nos fez refletir muito sobre como nossa mãe é importante e depois que li esse texto já fiquei querendo ler mais dessa escritora, eu simplesmente amei esse conto. A história mostra uma realidade que infelizmente acontece com muita família hoje que passa necessidade. [...], eu parei pra pensar em minhas atitudes e eu acho que eu faria igual a mulher do conto.

Já em relação ao conto 6: *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, a aluna SRS **manifesta um retorno a si** enquanto analisa o texto e demonstra seus pontos de vista em torno da história e das lembranças evocadas pelo texto. A aluna mostra que o texto lhe provocou reflexões a respeito das situações vividas por ela e sua mãe e desencadeou nela fortes emoções e um sentimento de satisfação por ter a mãe em sua vida.

No que diz respeito ao conto 6: *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, a aluna MDO revela que **realizou um retorno a si** enquanto refletia a respeito do texto, dos sentimentos provocados nela enquanto lia, do tema, da maneira como ela trata a mãe, do prazer que sentiu ao conhecer outros contos, da relação que ela estabelece com a avó. A leitora demonstra empatia em relação à personagem e mostra que o texto lhe provocou reflexões a respeito das situações vividas por ela e sua mãe e desencadeou nela fortes emoções e um sentimento de satisfação por ter mãe em sua vida.

Por seu turno, a aluna BBD revela ter retornado a si enquanto lia o conto 6, *Olhos d'água*, por intermédio de seus comentários análogos texto, às emoções sentidas no ato da leitura, à relação que a leitora estabelece entre a história e sua própria vida. A leitora reflete também sobre o que percebe sobre a realidade retratada e a realidade vivida e suas próprias atitudes, comparando-se com a personagem e identificando-se com ela.

### Quadro 56 - Representação de si

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à <b>representação de si</b> (5):
SRS	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	Acho q esse texto foi curioso [...] romantico e estranho, consegui estabelecer certos ditados relacionado com o texto como “tal pessoa está nas nuvens” o texto fluiu minha mente, descobri vários sentidos de ditados,

		[...] trazem cada um sentido, o narrador seguiu o ditado no pé da letra, aprendi palavras que eu não entendia meio que interpretei”.
MDO	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	[...]. Eu, meus colegas e minha professora discutimos um pouco sobre o assunto e foi muito bom para melhor compreensão. [...] eu nunca flutuei de paixão. Se estivesse no lugar da Juliana eu me manteria em terra firme e não deixaria a paixão me dominar. [...], acrescentou bastante em meu vocabulário”.
BBD	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	[...]. Eu acho que uma pessoa com menos idade não entenderia o que o conto quis dizer com a menina flutuando. O texto tem o fato da menina flutuando mais eu entendi que é uma metáfora. [...] me fez pensar em coisas que acontecem no dia a dia. Se alguém me fala que tem uma menina flutuando eu já entendo que a pessoa está pensando, sei que o sentido de flutuar é figurado porque ninguém flutua e essa palavra é bastante usada para falar que a pessoa está pensando ou distraída.

Por sua vez, no conto 7: *Coisas de mulher*, a educanda SRS **retorna a si** ao refletir sobre o texto e apresenta por meio de seus relatos seus pontos de vista a respeito dos sentimentos desencadeados durante a leitura e do que extraiu do texto, consoante ao que constatamos em: “Acho que esse texto foi curioso [...] romântico e estranho, consegui estabelecer certos ditados relacionados com o texto como “tal pessoa está nas nuvens” o texto fluiu minha mente, descobri vários sentidos de ditados, [...] trazem cada um sentido, o narrador seguiu o ditado no pé da letra, aprendi palavras que eu não entendia meio que interpretei”. A aluna demonstra refletir sobre a ideia que tinha a respeito da frase “tal pessoa está nas nuvens” e a compreensão que passou a ter dela depois da leitura, ela reflete também sobre seu processo de interpretação textual a partir da descoberta do sentido de palavras desconhecidas e ditados com base nas pistas do texto.

Já no conto 7, *Coisas de mulher*, a educanda MDO revela **um retorno a si** enquanto medita sobre o texto, emitindo seus pontos de vista a respeito da característica textual, das relações estabelecidas entre o texto lido e os anteriores, das suas próprias atitudes e dos colegas, dos sentidos produzidos.

### Quadro 57 - Representação de si

Leitor	Conto 8	Marcadores Subjetivos análogos à <b>representação de si</b> (5):
SRS	<i>O Nono andar</i> (Apostila 19)	[...] coloquei uma frase não colocando certeza “quando uma mulher quer ela consegue”.
MDO	<i>O Nono andar</i> (Apostila 19)	[...]. Me faz lembrar do conto Coisas de mulher, porque os dois têm o sentido de flutuar. Não me identifico com as atitudes dos personagens. Porque não tenho as mesmas ações que eles. Eu questionaria o que eles fossem fazer e dependendo do que fosse sairia de lá. Percebi que esse tipo de conto permite que nós leitores criemos hipóteses”.
BBD	<i>O Nono andar</i> (Apostila 19)	[...], eu até fiquei surpresa por ter acertado algumas hipóteses. [...] O que mais me causou desconforto foi o fato deles quererem destruir o prédio com a mulher lá dentro. [...]. Há partes que não fazem sentido como o fato de andar estar flutuando mais nesses textos nada mais me surpreende. [...]. Vivemos hoje em uma sociedade em que as pessoas são muito apegadas a bens materiais e não dão valor a vida das outras

		pessoas. [...]. Eu me identifico com a Maria Helena, as vezes eu me apego demais as coisas e sou capaz de tudo para não largar. [...].
--	--	--

No conto 8: *O Nono andar*, a aluna SRS reflete a respeito das atitudes da personagem central e emite seus pontos de vista a respeito das atitudes da personagem central, conforme percebemos nos seguintes enunciados: “[...] coloquei uma frase não colocando certeza “quando uma mulher quer ela consegue”. Entendemos, com base nesse comentário, que a aluna considera que as mulheres em geral têm grande potencial para conseguir o que querem, imaginamos que isso a faz pensar também que ela, enquanto mulher, também consegue.

Por seu turno, a aluna MDO **realiza um retorno a si** enquanto reflete sobre o conto 8, *Nono andar* e emite seus pontos de vista acerca do tema, do que o texto lhe faz lembrar, das atitudes dos personagens, das próprias atitudes e das características textuais.

#### Quadro 58 - Representação de si

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à <b>representação de si</b> :
SRS	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> – Apostila 20	[...] eu nem imaginaria uma bebê saindo de um ovo, a imaginação pode nos levar a lugares diferentes e doidos, [...].
MDO	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> – Apostila 20	[...]. O texto contribuiu para me tornar alguém melhor e acolhedora. As atitudes de todos eles foram boas. Todos ótimos. Gostei de tudo, porque achei o conto legal. A história liberta a imaginação e a fantasia.
BBD	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> – Apostila 20	A aluna não fez registros a respeito desse conto.

Por sua vez, a aluna SRS **faz um retorno a si enquanto emite suas opiniões em torno do conto 9: *Instinto maternal***, a respeito do texto, dos eventos narrados, tal como inferimos nos seus relatos em: “[...] eu nem imaginaria uma bebê saindo de um ovo, a imaginação pode nos levar a lugares diferentes e doidos, [...]”. Conforme o comentário da discente, percebemos que ela analisa a imaginação do autor do texto e analisa também a sua própria imaginação. Ela afirma que a imaginação do autor pode levá-la, enquanto leitora a lugares diferentes e doidos e que ela não imaginaria (antes de ler o texto) a situação retratada no conto (um bebê humano nascer de um ovo). Entendemos, a partir desse comentário, que a aluna tem consciência do potencial que o texto literário tem de ampliar a imaginação dos leitores.

Ao passo que a aluna MDO **retorna a si ao refletir sobre o conto 9, *Instinto maternal***, e opina a respeito da história, das atitudes dos personagens, do potencial que o texto tem de ampliar a capacidade de imaginação e fantasia dos leitores e revela o que extraiu do texto e a construção de si enquanto ser social, tal como concluímos a partir dos seguintes relatos: “[...]. O texto contribuiu para me tornar alguém melhor e acolhedora. As atitudes de todos eles foram

boas. Todos ótimos. Gostei de tudo, porque achei o conto legal. A história liberta a imaginação e a fantasia”.

### Quadro 59 - Representação de si

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à <b>representação de si</b> :
SRS	Conto 10: <i>O ponto</i> - Apostila 21	[...] penso que ela poderia ser uma mulher perfeccionista em limpeza”.
MDO	Conto 10: <i>O ponto</i>	[...]. Contribuiu para que sejamos mais persistente com o que queremos. [...]. Eu me identifico com Juliana, pois sou persistente igual a ela.
BBD	Conto 10: <i>O ponto</i>	A aluna não fez registros a respeito desse conto.

A aluna SRS **retorna a si enquanto constrói sentidos para o texto** e revela suas reflexões em torno do conto 10, *O ponto*, por meio de seus comentários acerca das atitudes dos personagens: “[...] *penso que ela poderia ser uma mulher perfeccionista em limpeza*”. Conforme esse registro, percebemos que a educanda reflete sobre o seu ponto de vista a respeito da situação retratada pela protagonista do conto. Ela caracteriza a personagem como “uma mulher perfeccionista em limpeza” porque ela não se conforma com a existência de um pequeno ponto preto no piso de sua casa. Durante essa aula de intervenção a aluna disse que a mãe dela é também perfeccionista em limpeza. Estabelecendo, assim, relação entre o texto e sua experiência de vida. Diante disso, podemos entender que a aluna reflete sobre si e sua mãe quando lê o conto.

Já a aluna MDO retorna a si enquanto dá sentido ao conto 10, *O ponto* e emite suas opiniões a respeito do texto e das atitudes dos personagens, comparando-as com suas próprias atitudes e revelando sua representação de si, consoante ao que percebemos em: “[...]. Contribuiu para que sejamos mais persistente com o que queremos. [...]. Eu me identifico com Juliana, pois sou persistente igual a ela”.

### Quadro 60 - Representação de si

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à <b>representação de si (5)</b> :
SRS	Conto 11: <i>O gato preto</i> – Apostila 22	[...] eu gostei dele porque teve suspense do que iria acontecer [...] simplesmente gostei muito do conto, parecia que eu estava em um conto de verdade”.
MDO	Conto 11: <i>O gato preto</i>	[...]. Me faz sentir que é uma história forte que retrata com todas as palavras coisas malignas, eu não gosto desse estilo de história, então não gostei, achei totalmente diferente de tudo que já tinha lido.
BBD	Conto 11: <i>O gato preto</i>	A aluna não fez registros a respeito desse conto.

Em seus comentários a respeito do conto 11: *O gato preto*, a aluna SRS nos dá uma dimensão a respeito da representação que ela tem de si enquanto leitora de textos literários, dado que ela manifesta preferência a textos organizados estrategicamente para criar suspense, conforme a leitora registra em: “[...] eu gostei dele porque teve suspense do que iria acontecer [...] simplesmente gostei muito do conto, parecia que eu estava em um conto de verdade”. Entendemos, a partir desse comentário, que a aluna reflete sobre o motivo pelo qual ela gostou do conto e mostra seus critérios de gosto a respeito dos contos.

Em suas impressões de leitura em torno do conto 11: *O gato preto*, a aluna MDO **revela um retorno a si** quando explicita que não gosta de histórias em que são narradas coisas malignas. Parece que essa foi a característica que resume o motivo pelo qual ela não gostou desse conto, conforme inferimos em: “[...]. Me faz sentir que é uma história forte que retrata com todas as palavras coisas malignas, eu não gosto desse estilo de história, então não gostei, achei totalmente diferente de tudo que já tinha lido.

#### Quadro 61 - Representação de si

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos à <b>representação de si (5)</b> :
SRS	Conto 12: <i>A livraria</i> – <i>Apostila 23</i>	[...] eu mudaria o final colocando o final de meu texto, não porque achei ruim e sim pq o velho poderia escrever um livro falando sobre seu encontro com o seu eu 50 anos mais novo. [...] acho que levarei para vida todos os significados dos textos, cada aprendizado, cada explicação que a professora deu que abriu os nossos olhos para sentidos melhores sobre os contos”.
MDO	Conto 12: <i>A livraria</i>	[...]. Gostei de tudo. A parte em que ele supostamente entrou em um livro e ficou 50 anos mais novo. A história liberta a imaginação e a fantasia, porque me faz pensar que é um conto totalmente alegre mágico. [...]. Hoje eu anotei e pesquisei para facilitar minha compreensão porque eu gosto de ampliar meu vocabulário.
BBD	Conto 12: <i>A livraria</i>	A aluna não fez registros a respeito desse conto.

A leitora SRS **faz um retorno a si enquanto lê o conto 12: *A livraria***, a julgar pela análise que ela faz de suas preferências a respeito do final do conto e do que ela extraiu das leituras, conforme depreendemos com base em registros, tais como: “[...] eu mudaria o final colocando o final de meu texto, não porque achei ruim e sim pq o velho poderia escrever um livro falando sobre seu encontro com o seu eu 50 anos mais novo. [...] acho que levarei para vida todos os significados dos textos, cada aprendizado, cada explicação que a professora deu que abriu os nossos olhos para sentidos melhores sobre os contos”.

Enquanto a leitora MDO **realizou esse retorno a si ao refletir sobre o conto 12: *A livraria***, e mostrar preferência a textos alegres, que libertam a imaginação e a fantasia e valorizam a magia e que contribuem para ampliar seu vocabulário, tal como concluímos em:

“[...] Gostei de tudo. A parte em que ele supostamente entrou em um livro e ficou 50 anos mais novo. A história liberta a imaginação e a fantasia, porque me faz pensar que é um conto totalmente alegre mágico. [...] Hoje eu anotei e pesquisei para facilitar minha compreensão porque eu gosto de ampliar meu vocabulário”. Entendemos a empatia da aluna pelos personagens ou por situações representadas no texto e seu movimento de mergulho no texto como “resposta a si, ponte para a construção do alterleitor”. Xypas, 2018, p. 84).

### Quadro 62 - Ecos de Alteridade

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos <b>ecos de Alteridade:</b>
SRS	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	[...] acho que isso é errado todo mundo tem que ser do seu jeito, se fossemos ter nascido um igual ao outro no mundo haveria muitos robôs sobre as ruas, nem se conta que seria bem sem graça, todos nós temos uma essência e isso que forma quem nós somos de vdd. [...] não devemos tratar mal por que são pessoas diferentes, podemos até ter aparência física que ã igual, mas isso não nos deixa diferentes dos outros. Se a pessoa age diferente deixe ela, todos somos diferentes de atos mas por dentro todos sentem tristeza, felicidade, amor e compaixão.
MDO	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	No meu entendimento as pessoas deviam ter mais ‘amor ao próximo’, pois não é certo você diminuir ou rebaixar alguém para se sentir melhor, as vezes não é nem pelo fato de se sentir melhor e sim de ver o outro sendo humilhado. [...] Se eu tivesse um amigo na situação de Estela eu daria muitos conselhos e ajudaria a evitar certas situações. As atitudes de todos podem acrescentar muito tanto na vida pessoal quanto na sociedade, pois há situações que podemos refletir nossas atitudes. Eu costume ler livros de romance com o objetivo de aprender um novo vocabulário”.
BBD	Conto 1: <i>A menina que roubava cores</i> - (Apostilas 1,2,3 e 4)	“[...] Eu acho que o narrador quis contar a história de uma menina que tinha deficiência, sofria preconceito, por isso entrou em depressão e se suicidou. Se eu fosse amiga dela eu tentaria ajudar o possível pra descobrir porque ela não falava. Eu mudaria o desfecho, [...] pra história ter um final mais feliz. Eu aprendi com esse texto que não podemos jogar as pessoas sem conhecer e saber o que realmente acontece que isso pode levar ao suicídio.

As alunas expuseram suas reflexões, ouviram as projeções dos outros e refletiram sobre as pistas que controlam os sentidos e direcionam a uma ou outra interpretação e sobre as possíveis relações que podem ser estabelecidas com sua vida.

Os comentários da aluna SRS sobre o conto 1, *A menina que roubava cores*, apresentaram Marcadores Subjetivos que sinalizam o seu **reconhecimento da importância de respeitar e valorizar as posições e opiniões dos outros enquanto seres sociais** e indica compreender a contribuição direta ou indireta dos outros para a formação e transformação das opiniões individuais e coletivas. Ademais, a leitora compara, confronta as atitudes dos personagens e aconselha as pessoas a ser do seu jeito, argumentando que todos “temos uma essência” que precisa ser respeitada e valorizada. Dessarte, a leitora evidencia compreender a necessidade de ter mais empatia pelo outro e, assim, revela seus **ecos de alteridade**.

A aluna SRS revela seus **ecos de alteridade** enquanto lê o conto 1, *A menina que roubava cores*, ao sinalizar que reconhece que todos somos iguais na diversidade e que **temos que respeitar os outros para sermos respeitados**.

Por sua vez, a aluna MDO **espelha seus ecos de alteridade em seus registros a respeito do conto 1, *A menina que roubava cores***, quando reflete sobre o que extrai do texto e sobre a transformação que a leitura lhe proporcionou enquanto leitora, apresentando um posicionamento consciente e empático perante as atitudes dos personagens e revelando maturidade no agir de no pensar e transcendendo sua visão de mundo, interligando os textos à sua própria realidade e buscando novas relações.

Por seu turno, a aluna BBD deixa transparecer seus ecos de alteridade enquanto medita sobre o conto 1, *A menina que roubava cores*, revelando as transformações que o texto desencadeou nela, tal como ela explicita em seus comentários.

Dessa maneira investigamos “[...] como as reações sensíveis dos leitores conduzem às interpretações plurais que conjugam criatividade da recepção e reflexão criativa[...]”, conforme sugere Annie Rouxel (2013) *apud* XYPAS (2018, p. 99).

### Quadro 63 - Ecos de Alteridade

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos <b>ecos de Alteridade</b> :
SRS	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	[...] nesse conto nós queríamos saber mais o que ele significava ou seja nós julgamos que seria verdadeira só que bem mais dóida. [...] buscamos mais significados mas sentidos no texto, o que que achamos, as partes que não entendemos, [...].
MDO	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	“Eu senti felicidade e tristeza ao mesmo tempo, pois a maioria dessas crianças vendem algo para poder comprar o material da escola ou até mesmo para ajudar em casa.
BBD	Conto 2: <i>A menina dos fósforos</i> (Apostilas 5 e 6)	[...]. Hoje em dia vemos muitas crianças nas ruas trabalhando e as vezes ainda apanha dos pais se não vendeu tudo. [...]. Vivemos em um mundo onde a muita desigualdade e cenas como essa são fáceis de se ver.

A leitora SRS **mostra seus ecos de alteridade** alcançados por intermédio da leitura do conto 2, *A menina dos fósforos* ao meditar sobre o significado do texto e construir os sentidos para o texto enquanto lê, conforme podemos concluir em ao ler seus registros.

Enquanto a aluna MDO **indica seus ecos de alteridade** enquanto lê esse conto, por meio das reflexões sobre o que aprendeu do texto e seus relatos sinalizadores de sentimentos de empatia pelas personagens, conforme os registros acima.

Já a aluna BBD revela seus ecos de alteridade enquanto reflete sobre esse conto ao mostrar preocupação com a situação vivida por crianças que passam necessidade no país, conforme pode ser concluído ao ler suas anotações a respeito.

### Quadro 64 - Ecos de Alteridade

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos <b>ecos de Alteridade</b> :
SRS	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	[...] a parte mais importante do texto é a que aparenta ter machismo, para nos avisar que Existem certas mulheres com essa característica de serem submissas aos seus esposos”.
MDO	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	[...]. Eu faria com que ela tivesse um final feliz. Porque a vida dela foi muito injusta então ela merecia um bom final. A leitura me acrescenta o exemplo dela ou seja, não quero fumar para esquecer meus problemas. Digamos que tudo isso é culpa do cigarro ao qual ela fumava. [...]. É importante pois é vendo as atitudes dos outros que a gente pode mudar as nossas. [...]. Em minha opinião essa pessoa teria algum problema mental ou consumia algum tipo de droga”.
BBD	Conto 3: <i>Um amigo para Amália Flores</i> (Apostilas 8, 9, 10 e 11)	[...]. Eu sou evangélica, então no nosso meio vemos muitas mulheres que são submissa aos homem ou marido. Eles escolhem as roupas delas ou decidem o que a esposa vai usar enfim, eu não concordo de jeito nenhum. Mulher tem que ter sua própria opinião, sair pra onde quiser, nós mulheres temos que ter o mesmo direito dos homens, [...]. No texto a mãe de Amália é muito submissa [...]. Eu achei estranho quando ela fala com um buraco, [...] a mulher é submissa ao homem e nem percebe e isso vira um relacionamento abusivo [...]. Eu acho que o conto mostra a realidade de muitas jovens, adolescentes e mulheres adultas. [...]. Acho que ela tinha alucinações por causa do cigarro e que são esses detalhes que dão vida ao conto, o significado global parecia ser que ela era louca [...], mas os detalhes mostra que ela fazia isso por causa do cigarro. [...]. Amália foi criada cm essa ideia machista de tudo ser o homem que decide e de que mulher tem que respeitar e blá blá blá, [...]. Minhas hipóteses sobre Amália é que ela era fumante de droga e por isso tinha alucinações. O mais interessante é que cada vez que lemos descobrimos mais sobre o desfecho da história, sobre o mistério vamos dizer assim.

A discente SRS **manifesta seus ecos de alteridade a respeito do conto 3: *Um amigo para Amália Flores***, ao refletir sobre os saberes adquiridos no ato da leitura e eleger no texto a temática do machismo como merecedora de reflexão mais aprofundadas. A aluna tem consciência de seu pertencimento a um gênero que é vítima em potencial dos machistas.

Por seu turno, a aluna MDO **deixa transparecer os seus ecos de alteridade** durante a leitura desse conto ao refletir sobre as noções adquiridas no ato da leitura, tais como a consciência sobre os efeitos negativos do uso de substâncias entorpecentes como o cigarro e sobre a importância de perceber nas atitudes dos outros um exemplo de vida e transformação de si e do seu meio e de apreender do conto algo que contribui com a construção de sua identidade e formação enquanto leitora.

Ao passo que a aluna BBD **descortina seus ecos de alteridade enquanto lê esse conto**, ao revelar seus pensamentos sobre o efeito do machismo na vida das mulheres, apontar grupos em que, na sua concepção, ele é potencializado, ao citar exemplos que elucidam a maneira como isso ocorre. A leitora explicita sua opinião e os argumentos que a fundamentam, raciocina a respeito dos saberes que obtém do texto, relaciona uma parte do texto à outra para identificar

pistas que justifiquem as atitudes dos personagens e para significar os vazios textuais, o enredo e o desfecho do conto, consoante seus registros transcritos acima. Na concepção da leitora, o machismo representa um problema que deve ser superado para garantir melhores condições de vida às mulheres. Diante dessas impressões de leitura, depreendemos que as leitoras MDO e BBD constroem sentidos parecidos para o evento relacionado às conversas da personagem central com um buraco na parede e concluem que ela está tendo alucinações provocadas pelo cigarro, enquanto a aluna SRS não manifestou em seus comentários essa interpretação.

### Quadro 65 - Ecos de Alteridade

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos <b>ecos de Alteridade</b> :
SRS	Conto 4: <i>Contando estrelas</i> (Apostilas 12 e 13)	[...]todo mundo tem que ser do seu jeito [...] foi toxico da população tratar a mãe do menino daquela forma, o psicológico dela estava fragil e deveriam ajudar”.
MDO	Conto 4: <i>Contando estrelas</i>	[...]. Abordar esse tema é importante pois não podem julgar alguém só porque essa pessoa está fazendo algo diferente. [...].
BBD	Conto 4: <i>Contando estrelas</i>	O conto despertou em mim uma curiosidade, e ao mesmo tempo uma felicidade de ver a relação da mãe com o filho, (eu quase chorei lendo). [...]. Eu acho que o texto quer dar uma lição de vida pra nós leitores, [...]. Eu achei a atitude da Vila injusta a maneira que eles falavam da mãe e de Ciro um monte de fofqueiro, eu não sei oque ele via e ele ria porque era inocente. Quando fala que o menino sumiu talvez seja porque ele morreu. [...]. A mãe de Ciro era uma mulher forte e criou o filho sozinha. [...]. Como o povo chamava eles de doido, provavelmente a vila não deu muita moral e achou que foi só um surto e que Ciro foi atrás das estrelas [...]. Acho que a atitude dos policiais de prender a mãe de Ciro em uma cela foi muito errada, eles deveria ter levado ela no médico e não para uma cela. Só achei um pouco estranho o sumiço deles mais nada que me trouxesse um desconforto, pelo motivo do autor não deixar claro o porque do desaparecimento deles.

A aluna SRS **apresenta seus ecos de alteridade enquanto lê o conto 4, *Contando estrelas*** ao refletir sobre a necessidade de respeitar as diferenças, conforme percebemos em suas anotações sobre o texto.

Ao passo que a aluna MDO **espelha seus ecos de alteridade ao ler esse conto** ao pensar sobre a importância de abordar a temática textual, posicionar-se com empatia diante do personagem e mostrar consciência sobre a necessidade de respeitar as diferenças, tal como pode ser depreendido com base nos registros dela.

### Quadro 66 - Ecos de Alteridade

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos <b>ecos de Alteridade</b> :
SRS	Conto 5: <i>Um olho de Irene (Apostilas 14 e 15)</i>	(Não identificamos os Marcadores Subjetivos a esse respeito).
MDO	Conto 5: <i>Um olho de Irene (Apostilas 14 e 15)</i>	[...]. as aulas estão nos ajudando muito e os contos que lemos também, porque na maioria das vezes acrescenta algo em nossas vidas, e a única coisa que tenho dificuldade é em colocar as respostas, pois eu entendo bem, porém as vezes tenho dificuldade.
BBD	Conto 5: <i>Um olho de Irene (Apostilas 14 e 15)</i>	[...]. Eu nessas aulas acho que evolui muito como escritora e leitora, hoje todo livro ou conto que vou ler, eu faço minhas primeiras impressões e crio expectativas. [...].

Não identificamos nos comentários da aluna SRS manifestações que atestam a sua percepção sobre as transformações de si enquanto lê esse texto.

Por seu turno, a aluna MDO **apresenta seus ecos de alteridade** ao refletir sobre as noções extraídas desse conto, reconhecer suas dificuldades e habilidades para dar sentido ao texto e explicitar que os contos e as aulas interventivas remotas acrescentaram algo na vida dela enquanto leitora e a ajudaram muito.

Enquanto a aluna BBD **revela seus ecos de alteridade por meio de reflexões em torno do aprendizado adquirido** por meio da leitura desse conto e apontar as transformações provocadas nela, conforme seus comentários.

### Quadro 67 - Ecos de Alteridade

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos <b>ecos de Alteridade</b> :
SRS	Conto 6: <i>Olhos d'água (Apostila 16)</i>	[...] ele simplesmente deixou eu me lembrar de como eu passei por certas coisas com minha mãe e das vezes q trocamos lágrimas, deu um sentimento bom um sentimento de satisfação de ter ela em minha vida, [...].
MDO	Conto 6: <i>Olhos d'água (Apostila 16)</i>	[...]. A leitura contribui para que eu conhecesse novos contos e novos escritores. [...]. A opinião dos meus colegas e a orientação da professora colaborou para que entrássemos mais a fundo no conto. [...]. É importante pois é abordando esses assuntos que damos mais valor nos momentos com nossas mães. [...].
BBD	Conto 6: <i>Olhos d'água (Apostila 16)</i>	[...], nos fez refletir muito sobre como nossa mãe é importante e depois que li esse texto já fiquei querendo ler mais dessa escritora, eu simplesmente amei esse conto. A história mostra uma realidade que infelizmente acontece com muita família hoje que passa necessidade. O tema é a pobreza, o texto mostra que eles passavam muita necessidade, é muito importante falar sobre isso porque ainda no século 21 tem famílias que passam por isso. [...]. Durante a leitura, eu parei pra pensar em minhas atitudes e eu acho que eu faria igual a mulher do conto.

Nos comentários da aluna SRS sobre o conto 6, *Olhos d'água*, percebemos manifestações que atestam a sua percepção quanto as **transformações de si** no diálogo com o texto, dado que a leitora sinaliza que a história narrada evoca nela lembranças da relação de

afeto e confiança estabelecida entre ela e a mãe e que a ativação de sua memória sobre a própria experiência de vida **contribui para que ela valorize ainda mais sua família.**

Enquanto a a leitora MDO manifesta seus **ecos de alteridade** por intermédio de seus comentários a respeito desse conto e **medita sobre as contribuições da leitura para o conhecimento** sobre outros textos e escritores e colaborou para que ela produzisse outros sentidos para os contos e **para que aprendesse a valorizar a relação com sua mãe.**

Já a aluna BBD revela suas **reflexões sobre a importância da presença da mãe na vida dela e sobre a difícil realidade das famílias atingidas pela pobreza** hoje em dia e **medita a respeito das próprias atitudes** enquanto lia o conto e **demonstra empatia** para com a protagonista.

#### Quadro 68 - Ecos de Alteridade

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos <b>ecos de Alteridade</b> :
SRS	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	[...] descobri vários sentidos de ditados, tanto nesse texto quanto em outros, tanto esse quanto os outros eles trazem cada um sentido, o narrador seguiu o ditado no pé da letra, aprendi palavras que eu n entendia meio que interpretei.
MDO	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	[...]. Contribui para que eu preste mais atenção nos contos que me deixam curiosa. [...]. Eu, meus colegas e minha professora discutimos um pouco sobre o assunto e foi muito bom para melhor compreensão. [...] acrescentou bastante em meu vocabulário.
BBD	Conto 7: <i>Coisas de mulher</i> (Apostila 17)	[...]. O texto tem o fato da menina flutuando mais eu entendi que é uma metáfora. Eu achei real, ela vem muito pra realidade e me fez pensar em coisas que acontece no dia a dia. Se alguém me fala que tem uma menina flutuando eu já entendo que a pessoa está pensando, sei que o sentido de flutuar é figurado porque ninguém flutua e essa palavra é bastante usada para falar que a pessoa está pensando ou distraída.

Nos comentários da aluna SRS sobre o conto 7, *Coisas de mulher*, percebemos sinais de que ela atribuiu “*vários sentidos*” ao ditado popular empregado no texto, ademais, ela explicita que significou palavras que antes da leitura não entendia e **conclui que isso contribuiu para que ela interpretasse o texto.** Diante disso, inferimos que ela apresenta os Marcadores Subjetivos relativos à sua percepção dos saberes que adquiriu com a leitura **que possibilitam outras posturas diante de diversas situações da vida.**

Enquanto a aluna MDO apresentou indícios de que **transformou sua postura diante dos textos literários**, dado que ela **passou a “prestar mais atenção nos contos”**. A leitora revelou ainda que a discussão e o compartilhamento das ideias sobre o assunto abordado no texto contribuíram para a sua melhor compreensão dos contos e que isso **“acrescentou bastante” em seu “vocabulário”**.

Já a aluna BBD mostrou que **ampliou, a cada leitura, sua capacidade de interpretação e posicionou-se com maturidade diante dos temas**, atribuindo sentido aos vazios textuais, às indeterminações, às ambiguidades e às metáforas, partindo da análise dos conhecimentos prévios e da comparação com a realidade ao seu redor.

#### Quadro 69 - Ecos de Alteridade

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos <b>ecos de Alteridade</b> :
SRS	Conto 8: <i>Nono andar</i> (Apostila 19)	“[...] quando uma mulher quer ela consegue”.
MDO	Conto 8: <i>Nono andar</i> (Apostila 19)	Não identificamos nos comentários da aluna sinais de Marcadores Subjetivos relativos a ecos de alteridade.
BBD	Conto 8: <i>Nono andar</i> (Apostila 19)	[...]. O Conto me deu um significado que não podemos desistir, se permanecemos forte talvez vencemos. [...]. O texto mostra o quanto Maria Helena era apegada a seu apartamento e isso acabou com a vida dela. Vivemos hoje em uma sociedade em que as pessoas são muito apegadas a bens materiais e não dão valor a vida das outras pessoas.

A estudante SRS, enquanto lê o conto 8, *Nono andar*, **apresenta sinais de ecos de alteridade** quando afirma que “*quando uma mulher quer ela consegue*”, visto que esse comentário mostra sua confiança no potencial feminino para alcançar os seus objetivos e que ela, enquanto mulher, também tem. Daí entendermos que a leitora tem **opinião formada quanto à sua posição enquanto ser social** e que isso pode lhe proporcionar meios para **lutar contra a discriminação de gênero em todas as situações da vida**.

Ao passo que não identificamos nos registros da aluna MDO Marcadores Subjetivos que sinalizam ecos de alteridade.

A leitora BBD **revela ecos de alteridade em seus relatos sobre esse conto** ao refletir sobre o conteúdo extraído do texto e **mostra ter consciência de que é preciso dar valor à vida das pessoas**.

#### Quadro 70 - Ecos de Alteridade

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos <b>ecos de Alteridade</b> :
SRS	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> (Apostila 20)	Não identificamos nos registros da aluna sinais de ecos de alteridade ao dialogar com o texto.
MDO	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> (Apostila 20)	[...]. O texto contribuiu para me tornar alguém melhor e acolhedora. [...].
BBD	Conto 9: <i>Instinto maternal</i> (Apostila 20)	A aluna não fez registros a respeito desse conto porque estava ausente na aula.

Não identificamos nos registros da aluna Marcadores Subjetivos relativos aos seus ecos de alteridade desencadeados pela leitura.

A aluna MDO **desvela seus ecos de alteridade enquanto lê esse conto**, ao meditar sobre as transformações desencadeadas nela pela leitura, dado que ela diz: “O texto contribuiu para me tornar alguém melhor e acolhedora”.

Ao passo que a leitora BBD estava ausente durante essa leitura.

### Quadro 71 - Ecos de Alteridade

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos <b>ecos de Alteridade</b> :
SRS	Conto 10: <i>O ponto</i> (Apostila 21)	A aluna não apresentou em seus comentários indícios de ecos de alteridade enquanto lia esse conto.
MDO	Conto 10: <i>O ponto</i> (Apostila 21)	Contribuiu para que sejamos mais persistente com o que queremos. [...]. Eu me identifico com Juliana, pois sou persistente igual a ela.
BBD	Conto 10: <i>O ponto</i> (Apostila 21)	A aluna não fez registros a respeito desse conto porque estava ausente na aula.

Não identificamos nos registros da leitora SRS Marcadores Subjetivos relativos aos seus ecos de alteridade enquanto lia esse conto.

Ao passo que a aluna MDO espelha **seus ecos de alteridade enquanto lê esse conto** ao pensar que o texto contribui para que ela aprenda a ser mais persistente, colaborando para que ocorra transformações em suas atitudes.

### Quadro 72 - Ecos de Alteridade

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos <b>ecos de Alteridade</b> :
SRS	Conto 11: <i>O gato preto</i> – Apostila 22	Não identificamos nos comentários da aluna sinais de ecos de alteridade.
MDO	Conto 11: <i>O gato preto</i> – Apostila 22	Não identificamos registros referentes.
BBD	Conto 11: <i>O gato preto</i> – Apostila 22	A aluna não fez registros a respeito desse conto porque estava ausente na aula.

Não identificamos nos registros das alunas comentários que apresentem os Marcadores Subjetivos relativos aos ecos de alteridade desencadeados durante a leitura desse conto.

### Quadro 73 - Ecos de Alteridade

Leitor	Conto	Marcadores Subjetivos análogos aos <b>ecos de Alteridade</b> :
SRS	Conto 12: <i>A livraria</i> – Apostila 23	“[...] acho que levarei para vida todos os significados dos textos, cada aprendizado, cada explicação que a professora deu que abriu os nossos olhos para sentidos melhores sobre os contos”.
MDO	Conto 12: <i>A livraria</i> – Apostila 23	[...]. Contribuiu para minha imaginação. [...]. Percebi que a cada vez mais a forma de narrar fica mais clara.
BBD	Conto 12: <i>A livraria</i> - Apostila 23	A aluna não fez registros a respeito desse conto porque estava ausente.

Identificamos nos registros da aluna SRS comentários que apresentem os Marcadores Subjetivos relativos à sua percepção sobre as informações extraídas dos textos, as explicações e os diversos sentidos possíveis para os textos.

Enquanto a aluna MDO espelha **seus ecos de alteridade enquanto lê esse conto** ao refletir sobre as contribuições que o texto dá à **ampliação de sua imaginação e de seus conhecimentos** sobre as formas de narrar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este estudo com a certeza de que ainda há muito a se fazer no que tange à inclusão da leitura subjetiva nas escolas públicas do país. Essa é uma teoria principiante, ainda que estilhaços de reflexão estejam sendo inaugurados, ora em debates nas universidades, ora em práticas em sala de aula. O caminho da subjetividade humana é multiforme e possibilita aos professores tanto da academia quanto da educação básica muitos instrumentos de pesquisa e nos estimula a persistir neste propósito. Embora estejamos instruídas sobre as dificuldades que os professores enfrentam para estimular e acolher as subjetividades de cerca de quarenta alunos em cada sala por meio de uma abordagem que suscita respostas não padronizadas, confiamos no potencial dessa proposição, não apenas pelas consequências, mas especialmente pelo prazer do seu desenvolvimento.

Para nós foi desafiador. Mediamos a leitura para um grupo que oscilou entre onze e cinco alunos. Entre eles, alguns enfrentaram problemas pela falta de internet durante as aulas interventivas remotas, salvo esses percalços, todos se revelaram desejosos por expor suas impressões, lembranças e emoções. Reunir esses extravasamentos é laborioso. No entanto, a mediação se torna mais branda e eficiente quando nos apropriamos do processo e o compreendemos melhor. A inovação da experiência suscita apropriação.

Os discentes se revelaram receptivos aos textos propostos para a leitura. Ademais, mostraram gostar de ler literatura, principalmente contos fantásticos os quais foram associados aos filmes que eles costumam assistir. Daí a responsabilidade dos professores de mediar essas leituras de maneira que contribuam para formar o gosto pela leitura literária, tão postulado pelos teóricos da teoria da recepção e da leitura subjetiva.

A conclusão a que chegamos é a de que urge refletir sobre e transformar as práticas de leitura na escola; que o prazer pela leitura deve ser perseguido por meio de práticas metodológicas que estejam de acordo com as necessidades de cada leitor.

Em consonância com Rouxel (2013), Jouve (2002 e 2012) e Xypas (2018), adotamos práticas metodológicas que possibilitaram aos alunos expor suas impressões de leitura e experiências de vida e nos permitiram analisar a maneira como eles receberam os contos, construíram sentido para o lido, apropriaram-se das histórias e puderam transformar seus pontos de vista sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Diante disso, cremos que além da construção de sentidos do texto contribuimos para que ampliassem suas habilidades leitoras e para sua formação humana e cultural.

Mostramos que os contos estranhos e fantásticos têm grande potencial para ampliar a capacidade imaginativa dos leitores, porque lhes possibilitam estabelecer relações entre esses e os contos maravilhosos que já fazem parte do seu repertório particular de leituras e, principalmente, porque o estranho ou fantástico apresentam desenlaces opostos ao tradicionalmente encontrado nos contos maravilhosos da tradição popular e personagens com características planas, cujos pensamentos e atitudes preparam o leitor para um final imaginado, para na sequência, surpreendê-lo completamente com a quebra de suas expectativas que desestabiliza seu olhar sobre o personagem, sobre si, os outros e o mundo. Isso o desacomoda e provoca nele estranhamentos diante dos eventos narrados, o que o obriga a concentrar-se no texto para reconstruir seus próprios sentidos e transformar seu gosto literário.

Ao refletir sobre a proposta e execução, evidencia-se que, no que tange às práticas de leitura em sala de aula, é indispensável que estejam orientadas em metodologias, estratégias e planejamento centrados na formação do leitor com vistas a estimular a revelação de suas subjetividades diante de cada ação dos personagens e de cada evento apresentado, a estimular a empatia e a associação entre a vida de cada personagem e cada leitor, a alteridade e a compreensão de que todas as representações são válidas e precisam ganhar visibilidade.

Como critério de avaliação, tomamos como referência as impressões de leitura extraídas dos diários de três alunas. Analisamos suas produções conforme o método de análise sugerido por Xypas (2018), suplementados pelos ecos de alteridade dos leitores e não deixamos de lado os registros minuciosos das sensações oriundas das leituras, como demonstrados nos quadros referenciados nas páginas 08, 09 e 10. O resultado foi esclarecedor: três representações de leitura distintas com processos de identificação e revelações de alteridade distintas. As subjetividades singulares de cada leitor mostraram a maneira particular e única como cada um significa o objeto lido, os pensamentos e atitudes dos personagens, os eventos narrados, a si, os outros, o mundo e a maneira como constrói sua identidade.

Eduardo Mahon cria seus personagens em torno da temática do fracasso, da incapacidade de se adaptar às circunstâncias ou da grande incoerência entre as situações narradas e as reações que convencionalmente caberia esperar das personagens.

As representações de leituras analisadas evidenciam a diversidade de pontos de vista sobre o lido de acordo com as subjetividades e experiências particulares de cada leitor que associam as situações representadas às suas experiências singulares, demonstrando que a leitura do texto literário só é possível a partir da leitura de si e que essa prática suscita reflexões sobre as atitudes retratadas com base em seus próprios critérios de valor e incita o leitor a colocar-se

no lugar dos outros e a voltar a si transformado, tornando-se um “alterleitor” como postula Rosiane Xypas (2018).

Por mais que muitas impressões de leitura tenham ficado de fora dos registros dos diários de leitura, percebemos que eles se revelaram instrumentos muito importantes de análise dos marcadores subjetivos de cada leitor.

Essa prática de dar voz e vez ao leitor provocou deslocamentos em nós, enquanto professores da educação básica de língua portuguesa de tal maneira que não conseguimos mais planejar atividades de leitura e produção e mediar o processo da forma como fazíamos.

Esta pesquisa é o início de um estudo que pretendemos continuar no chão da escola. Esperamos que esse caminho metodológico trilhado por nós com o intuito de formar leitores ofereça aos professores que acessarem essa pesquisa, práticas de leitura que favoreçam uma atuação efetiva dos leitores em sala. Que contribua para que os professores criem uma ponte entre o leitor e os textos literários, entre o leitor e uma comunidade de leitores, e entre o leitor e sua consciência mais profunda.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, Hans Christian. **Os 77 melhores contos de Hans Christian Andersen**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2019. p. 226.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2021. (Revisada em janeiro).
- BARROS, M. H. T. C.; BORTOLIN, S.; SILVA, R. J. **Leitura: Mediação e mediador**. São Paulo: Ed. FA, 2006.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BATTISTUZZO, L. H. C. **Experiência de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein: a modificabilidade em alunos de cursos profissionalizantes**. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Sorocaba SP: Universidade de Sorocaba; 2009.
- BOSI, Alfredo. **Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo**. In: (Sel.). O conto brasileiro contemporâneo. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1989
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola** (Trad. SANDRONI, Laura). São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual** (Trad. SANDRONI, Laura). São Paulo: Global, 2003.
- COSCARELLI, C. V. **Em busca de um modelo de leitura**. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte: FALE/UFMG, v. 11, n. 1, p. 119-147, jan./jun., 2003.
- COSCARELLI, C. V. **Entendendo a leitura**. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte: UFMG, v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.
- CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Trad. de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo, Perspectiva, 1974. (p. 147-66).
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, RITA (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- DA ROZ, Silvia Zanatta. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudanças em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus, 2002.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Atenas, 2014, p. 15-19.

FEUERSTEIN, Reuven. **Carta de Reuven Feuerstein ao leitor**. In: MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. *Mediação da aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: Edição do Autor, 2007.p.11-14.

FURTADO, Felipe. **A construção do Fantástico na Narrativa**. *Apud* SÁ. Marcio Cícero de. Dissertação de Mestrado: Da literatura fantástica (teorias e contos), 2003.

GARCIA, Sandra Regina Rezende. **Um estudo do termo mediação na teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein à luz da abordagem sócio-histórica de Vygotsky: um estudo teórico**. 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade São Marcos, São Paulo, 2004

GARCÍA, F. (2007). **O insólito na narrativa ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários**. In: ----- (org.). *A banalização do insólito: questões de gênero literário – mecanismos de construção narrativa*. Rio de Janeiro: Dialogarts. p. 12-23. *Apud* MARINHO, Josilene. **Da Presença do Insólito em Murilo Rubião e Amílcar Bettega Barbosa, p. 03-04**).

GIRARDI Jr, Liráucio. **Poder Simbólico, Mídia e Cidadania**. *Communicare*. São Paulo, v. 5, n. 1, 2005.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**, trad. Johannes Dretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

ISER,1976. *Apud* COLOMER. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**; tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003, p. 96.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** (trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores) São Paulo: Parábola, 2012.

JOLLES, André. **Formas simples**. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo, Cultrix, 1976.

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. 2006. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. pp. 57-59.

LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: Textos de Estética da Recepção**. JAUSS, H. R., et al. (Trad. LIMA, C. L). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LYRA, Pedro. **Literatura e ideologia**. Petrópolis: Vozes, 1995. *Apud* TINOCO, R. C. 2010.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAHON, Eduardo. **Contos estranhos**. Cuiabá-MT. Carlini & Caniato Editorial, 2017. (A menina que Roubava Cores, p. 17; Um Olho de Irene, p. 20; Contando Estrelas, p. 29; A livraria, p. 35; Instinto Maternal, p. 38; Um amigo para Amália Flores, p. 77);

MAHON, Eduardo. **Azul de fevereiro**. Cuiabá-MT. Carlini & Caniato Editorial, 2018. (O nono andar, p, 22; O ponto p, 100; Coisas de mulher, p.152).

MANUAL\_ABNT\_BIBLIOTECA\_JANEIRO\_2021-1.pdf

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MELO, José de Ribamar. (26 de abril de 1978). «*Circular nº 374*» (PDF). Brasília (DF): Banco Central do Brasil.

POE, Edgar Allan, 1809-1849. **Contos de imaginação e mistério**. São Paulo: Tordesilhas, 2012.

PROPP, Vladimir. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. Trad. de Rosemary Costhek Abílio, Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Rev Famecos (Online). Porto Alegre, v. 24, n. 3, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2017.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros – 2020 (PPP – 2020).

REZENDE, Neide Luzia de. **O ensino da literatura e a leitura literária**. In: DALVI, Mária Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico: aproximações teóricas**. São Paulo: Unesp, 2014.

ROSA, Tiago Barros. **O poder em Bourdieu e Foucault**: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar. Rev. Sem Aspas, Araraquara, v.6, n.1, p. 3-12, jan./jun. 2017. e-ISSN 2358-4238. DOI: 10.29373/semaspas.v19n1.2017.9933.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013,

THIOLLENT, M. (1947-). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TINOCO, R. C. **Leitor real e teoria da recepção**: travessias contemporâneas. São Paulo. Horizonte, 2010.

TODOROV, Tzvetan, 1939. **Introdução à literatura fantástica**. trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2014.

\_\_\_\_\_. **As estruturas da narrativa**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva. 2013.

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

MOURA, Rozely de Fátima Parmejane. *Leitura Subjetiva de Narrativas Curtas: Uma Perspectiva Para o Processo de Formação do Leitor / Rozely de Fátima Parmejane Moura - Cáceres, 2020. (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) ProfLetras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.*

[https://toque105.fandom.com/pt-br/wiki/Bullying\\_nas\\_escolas.?file=Bui.jpg](https://toque105.fandom.com/pt-br/wiki/Bullying_nas_escolas.?file=Bui.jpg)

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Ros%C3%A1rio+Oeste>

<https://www.google.com/search?q=charge+sobre+bullying&client=firefox-b-d&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=Cjz7WDjVYHCowM%252Cli52szOrXCGOFM%252C &vet=1&usg=AI4 -kQV-BUpSXxqMg76VLls7fSJRFQRGw&sa=X&ved=2ahUKEwi2rrXo9IrsAhVSHLkGHdOzB7sQ9QF6BAgKEAg&biw=1366&bih=626>

DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2017.3.25978>

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2017.3.25978>

<https://portalmatogrosso.com.br/de-abundante-a-quase-extinta-a-poaia-e-pesquisada-em-mato-grosso/>

<https://blog.gsp.adv.br/gleba-e-lote-quais-sao-as-diferencas/>  
<https://www.dicio.com.br/gleba/>

<https://agro20.com.br/gleba/#qual-significado-gleba>

<https://spirandiopadre.wordpress.com/documento-de-medellin-texto-integral/1/73>

<http://br.distanciadades.net/distancia-de-tangara-da-serra-a-santo-afonso>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Aren%C3%A1polis#Hist%C3%B3ria>

<https://www.rotamapas.com.br/distancia-entre-arenapolis-e-santo-afonso>

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/santo-afonso/historico>

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo\\_Afonso\\_\(Mato\\_Grosso\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Afonso_(Mato_Grosso))

<http://www.boamidia.com.br/mineracao-o-patinho-feio-da-economia-de-mato-grosso/>

<https://www.santoafonso.mt.gov.br/institucional/historia/7>

<http://br.distanciadades.net/distancia-de-santo-afonso-a-rosario-oeste>

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/03/24/1964-pouco-antes-do-golpe-reforma-agraria-esteve-no-centro-dos-debates-no-senado>

<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>

[http://www.eduardomahon.com.br/images/pdf/da\\_desordem\\_e\\_do\\_causeliane\\_chieregatto-ebook.pdf](http://www.eduardomahon.com.br/images/pdf/da_desordem_e_do_causeliane_chieregatto-ebook.pdf)

<http://www.eduardomahon.com.br/index.php>

[www.revistapixe.com.br](http://www.revistapixe.com.br)

<https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/edgar-allan-poe.htm>

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%AAmio\\_Hans\\_Christian\\_Andersen](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%AAmio_Hans_Christian_Andersen)

<https://www.pensador.com/frase/MjAwODkw/>

## ANEXOS

## Conto 1:

## A menina que roubava cores

Dizia-se que Estela era filha de um pintor. Mas o tal artista nunca deu as caras para assinar a certidão de nascimento daquela menina órfã de pai e de batismo. Aos três anos, a mãe percebeu o problema – não saía nenhuma palavra da boca da criança, nem som, nem grunhido, nem nada. Aflita, a mãe levou Estela ao médico que, após revirar a menina de ponta-cabeça, não encontrou problema algum nas cordas vocais ou anormalidade que a fizesse muda. Deve ser preguiça. Como assim? Preguiça, minha senhora: há crianças que simplesmente demoram a falar e não se sabe a razão. E o jeito, doutor? O jeito é esperar. Ela era uma mulher valente. Costurando para fora, criou a filha sozinha, sem dar satisfação aos curiosos de quem seria o pai. É um problema só meu, dizia à madrinha, uma beata da única igreja do lugarejo. É esquisito e pronto. Para mim não é, dindinha. É sim, minha filha, a criança vive acabrunhada pelos cantos; precisa de batismo, isso sim. A coitada é apenas quiet a demais. Chama o pai às falas! Olha aqui, dindinha, não falo quem é o pai nem com surra de marmeleiro. A velha carola desistiu, assim como declinaram da curiosidade as vizinhas fuxiqueiras que rondavam a pequena casa branca na qual moravam a mãe solteira com a filha estranha. O tempo não operou para que Estela falasse. Mantinha-se em casa e não fazia nada mais do que pintar aquarelas. A menina começou a ser hostilizada, sendo tomada por abobalhada. Aos sete anos, já mocinha e ainda pagã, ela chegava no armazém com a lista escrita e saía da venda sempre com menos do que o dinheiro podia comprar. Penalizava-se a mãe ao ver Estela sofrer com a cisma do povo. Minha filha, você não quer contar para a mamãe porque você não fala?, perguntava sempre. A menina sorria com os olhos e mantinha-se tão serena quanto o cândido silêncio que cultivava. Mas de aparvalhada Estela não tinha nada. Sabia exatamente o que pensavam dela, quem a maldizia e por qual motivo. Decidiu-se pela vingança. Mas não uma reação beligerante que seria frustrada pela força daqueles homens abrutalhados. Não, isso seria chancelar o mexerico de que ela era uma espécie de forasteira indesejada. Estela deveria ser mais sutil e fatal. Depois de refletir no que faria, numa manhã enfiou a paleta que usava na bolsinha rosa e foi andar sem rumo pela aldeia. Por onde chegava, sacava o objeto para fora e o deixava tomando ar no balcão da mercearia, no altar da igreja, no banco da praça, enfim, por onde passasse durante a ronda matinal. Aos poucos, os cidadãos foram percebendo que as cores ficavam menos nítidas, mais esmaecidas. A túnica do padre, os vestidos florais das mulheres, as fachadas coloridas dos grandes sobrados, até mesmo o verde das árvores que escoltavam qualquer transeunte pela avenida central do vilarejo, tudo, enfim, perdia o viço. As cores foram empalidecendo até chegarem a um cinza esqualido. O alcaide, perplexo com o fenômeno, decretou estado de emergência, assembleia geral e foi acordar o único juiz da comarca com uma petição às mãos. As beatas armaram-se de fé. Entre uma e outra novena, excomungaram Estela com sua maldição de meninice. A mãe escondeu a menina na casa da madrinha por dois dias. Não adiantou. Quem a entregou foi o médico chamado às pressas para dar respostas ao inexplicável. De lá saiu sem saber a doença da menina, nem tampouco a diferença entre o azul e o amarelo e, com medo do que poderia mais acontecer à saúde pública, denunciou o paradeiro de Estela. Montaram guarda em frente à casa, com velas de luzes esbranquiçadas. Quem preparou a emboscada para a manhã seguinte, frustrou-se. Ao amanhecer, a menina foi visitada por um arco-íris que entrou pela janela do quarto. O povo agitou-se com o que viu em seguida: pisando em cores, foi-se ela de braços dados com a mãe para um lugar aonde toda aquela gente desbotada jamais saberia o paradeiro.

MAHON, Eduardo. Contos Estranhos = Weird Tales. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2017, p. 17.

## Charge 1:



Disponível em: [https://www.google.com/search?q=charge+sobre+bullying&client=firefox-b-d&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=Cjz7WDjVYHCowM%252Cii52szOrXCGOFM%252C\\_&vet=1&usg=AI4\\_-kQV-BUpSXxqMg76VLs7fSJRFQRGw&sa=X&ved=2ahUKEwi2rrXo9IrsAhVSHLkGHdOzB7sQ9QF6BAgKEAg&biw=1366&bih=626#imgrc=Cjz7WDjVYHCowM](https://www.google.com/search?q=charge+sobre+bullying&client=firefox-b-d&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=Cjz7WDjVYHCowM%252Cii52szOrXCGOFM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kQV-BUpSXxqMg76VLs7fSJRFQRGw&sa=X&ved=2ahUKEwi2rrXo9IrsAhVSHLkGHdOzB7sQ9QF6BAgKEAg&biw=1366&bih=626#imgrc=Cjz7WDjVYHCowM)

### Charge 2:



Disponível em: [https://toque105.fandom.com/pt-br/wiki/Bullying\\_nas\\_escolas.?file=Bui.jpg](https://toque105.fandom.com/pt-br/wiki/Bullying_nas_escolas.?file=Bui.jpg)

### Conto 2:

#### A menina dos fósforos

Era véspera de Ano-Bom. Fazia um frio intenso; já estava escurecendo e caía neve. Mas apesar de todo o frio, e da neve, e da noite, que caía rapidamente, uma criança, uma menina, descalça e de cabeça descoberta, vagava pelas ruas. É certo que estava calçada, quando saiu de casa; mas os chinelos eram muito grandes, pois pertenceram à mãe, e escaparam-lhe dos pezinhos gelados quando atravessava correndo uma rua, para fugir de dois carros que vinham a toda a velocidade. Não pôde achar um dos chinelos e o outro apanhou-o um rapazinho, que saía correndo e declarando que aquilo ia servir de berço aos seus filhos, quando os tivesse. Continuou, pois, a menina a andar, agora com os pés nus e gelados. Levava no avental velhinho uma porção de pacotes de fósforos, e tinha na mão uma caixinha: não conseguira vender uma só em todo o dia, e ninguém lhe dera uma esmola – nem um só vintém.

Assim, morta de fome e de frio, ia se arrastando penosamente, vencida pelo cansaço e o desânimo – a estátua viva da miséria.

Os flocos de neve caíam, pesados, sobre os lindos cachos louros que lhe emolduravam graciosamente o rosto; mas a menina nem dava por isso. Via, pelas janelas das casas, as luzes que brilhavam lá dentro; vagava na rua um cheiro bom de pato assado – era a véspera do Ano-Bom –, isso, sim, não o esquecia ela.

Achou um canto, formado pela saliência de uma casa, e acocorou-se ali, com os pés encolhidos, para abrigá-los ao calor do corpo; mas cada vez sentia mais frio. Não se animava a voltar para casa, porque não tinha vendido uma única caixinha de fósforos e não ganhara um vintém; era certo que levaria algumas palmadas. Além disso, lá fazia tanto frio como na rua, pois só havia o abrigo do telhado, e por ele entrava uivando o vento, apesar dos trapos e das palhas com que lhe tinham vedado as enormes frestas.

Tinhas as mãozinhas tão geladas... estavam duras de frio. Quem sabe se acendendo um daqueles fósforos pequeninos sentiria algum calor? Se se animasse a tirar um ao menos da caixinha, e riscá-lo na parede para acendê-lo... Rich! Como estalou, e faiscou, antes de pegar fogo!

Deu uma chama quente, bem clara, e parecia mesmo uma vela, quando ela o abrigou com a mão. E era uma vela esquisita, aquela! Pareceu-lhe logo que estava sentada diante de uma grande lareira, de pés e maçanetas de bronze polido. Ardía nela um fogo magnífico, que espalhava suave calor. E a menina ia estendendo os pés para aquecê-los, e... crac! Apagou-se o clarão! Sumiu a lareira, tão quentinha, e ali ficou ela, no seu canto gelado, com um fósforo apagado na mão. Só via agora a parede escura e fria.

Riscou outro. Onde batia a sua luz, a parede tornava-se transparente como a seda, e ela via tudo lá dentro da sala. Estava posta a mesa, e sobre a toalha branquíssima via-se, fumegando entre toda aquela porcelana tão fina, um belo pato assado, recheado de maçãs e ameixas. Mas o melhor de tudo foi que o pato saltou do prato e, com a faca ainda cravada nas costas, foi indo pelo soalho direto até a menina, que estava com tanta fome, e...

Mas que foi aquilo? No mesmo instante apagou-se o fósforo, e ela tornou a ver somente a parede nua e fria na noite escura. Riscou outro fósforo e, àquela luz resplandecente, viu-se sentada debaixo de uma linda árvore de Natal. Oh! Era muito maior, e mais ricamente decorada, do que aquela que vira, naquele Natal, ao espiar pela porta de vidro da casa do negociante

rico. Entre galhos brilhavam milhares de velinhas; e estampas coloridas, como as que via nas vitrines das lojas, olhavam para ela. A criança estendeu os braços, diante de tantos esplendores, e então, então... apagou-se o fósforo. Todas as luzinhas da árvore de Natal foram subindo, subindo, mais alto, cada vez mais alto, e de repente ela viu que eram estrelas que cintilavam no céu. Mas uma caiu lá de cima, deixando uma esteira de poeira luminosa no caminho.

– Morreu alguém – disse a criança.

Porque sua avó, a única pessoa que a amara no mundo, e que estava morta, lhe dizia sempre que quando uma estrela desce é que uma alma subiu para o Céu.

Agora ela acendeu outro fósforo; e dessa vez foi a avó que lhe apareceu, a sua boa vovó, sorridente e luminosa, no esplendor da luz.

– Vovó! – gritou a pobre menina. – Leva-me contigo... Já sei que quando o fósforo se apagar tu vais desaparecer, como se sumiram a lareira quente, e o rico pato assado, e a linda árvore de Natal!

E a coitadinha pôs-se a riscar na parede todos os fósforos da caixa, para que a avó não se desvanecesse. E eles ardiam com tamanho brilho que parecia dia, e nunca ela vira a vovó tão alta nem tão bela! E ela tomou a neta nos braços, e voaram ambas, em um halo de luz e de alegria, mais alto, e mais alto, e mais alto... longe da terra, para um lugar lá em cima, lá em cima, onde não há mais frio, nem fome, nem sede, nem dor, nem medo, porque elas estavam agora com Deus.

A luz fria da madrugada achou a menina sentada no canto, entre as casas, com as faces coradas e um sorriso de beatitude. Morta. Morta de frio, na última noite do ano velho.

A luz do Ano-Bom iluminou o pequenino corpo, ainda sentado no canto, com a mão cheia de fósforos queimados.

– Sem dúvida ela quis aquecer-se – diziam.

Mas... ninguém soube que lindas visões, que visões maravilhosas lhe povoaram os últimos momentos, nem que tinha entrado com a avó nas glórias do Ano-Novo!

ANDERSEN, Hans Christian, 1805-1875. Os 77 melhores contos de Hans Christian Andersen. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. p. 226-228. (Traduzido por Pepita de Leão).

#### Cópia da obra *Le Principe d'Incertitud*, 1944:



Disponível em: <http://www.getty.edu/art/collection/objects/54546/original-painter-rene-magritte-le-principe-d-incertitude-belgian-after-1944/>

#### Conto 3:

##### Um amigo para Amália Flores

Na religião de Amália Flores, era proibido trabalhar no sábado. Terminantemente proibido. Serão amaldiçoados os que não obedecerem à lei, era tudo o que lembrava do catecismo familiar. As exceções ao resguardo só eram previstas em caso de vida ou morte. E olhe lá!, diz o pai. A doutrina era insensível à vontade de brincar de Amália Flores, uma menina como as outras. Talvez por isso, não tinha amigos. Não havia como tê-los, sem escovar os dentes, atender telefone ou abrir a porta aos sábados. A jovem Amália era tomada pelas outras crianças como uma menina esquisita. Os pais eram muito severos na observância das regras, advertindo-a da pior forma as obrigações para com o Criador: guarda o sábado, porque é o dia Dele. Desse ela um passo fora da prescrição, tomava uma saravada de golpes de uma pequena e flexível varinha, companheira inseparável daquele homem alto, macilento e odioso que era o pai. A mãe, coitada, resumia-se a coadjuvante: sim, senhor e

não, senhor. Bases em que a casa mais parecia uma carceragem, ou melhor, uma cela solitária em que estava segregada a família. Era óbvio para quem quisesse ver que o espírito libertário de Amália Flores não iria suportar aquela gaiola. Quando completou dezoito anos, a única expressão que a jovem usou para se despedir do pai foi um lacônico “dane-se”. E foi ganhar a vida. Arrumou emprego com salário de fome, alugou uma quitinete de quinta categoria, tomava quatro ônibus para ir e voltar do restaurante no qual lavava pratos. Passou maus bocados. Mas não importava. Estava feliz assim. Os sábados eram dias particularmente alegres sem as neuroses radicais. Amália começava a manhã cantando no chuveiro e terminava cantando na cama. Num sábado qualquer, antes de sair para o trabalho, quis pregar na parede da sala a única fotografia emoldurada que tinha de si com a mãe. Martelou o prego cinco vezes até que ele se acomodasse na parede. Depois, pendurou o quadrinho. Não durou muito para que a parede cedesse e cuspsisse o prego. Amália Flores repetiu o processo uma única vez para constatar a rejeição da placa de gesso. Não compensava lutar contra a realidade. Cedendo às circunstâncias, ela foi obrigada a suportar um furo largo a decorar aquela sala minúscula. Ao fumar o segundo cigarro para dissipar a raiva que sentia do senhorio, julgou escutar um chamado: hei! A moça levantou-se e foi à janela. Ninguém. Ouviu de novo: hei, aqui! Olhou pelo olho mágico da porta. Nenhuma alma viva estava lá. Uma voz fina, perfeitamente audível, insistiu: olha aqui, ora! No começo, ela pensou que fosse uma vizinha. Mas não. Acendeu nervosa outro cigarro. Ao aproximar-se do buraco, teve a certeza de que a voz saía de lá: você não vai me dar um cigarro, mal-educada? Muito pálida, Amália Flores sentou-se no único sofá da sala, sentindo oprimido o peito delicado. Fui amaldiçoada!, foi o que disse ao começar a tremer de medo. Você vai mesmo ficar parada aí?, disse o buraco na maior naturalidade. Silêncio. Faça o favor de fazer alguma coisa! Não houve resposta. Eu tenho que fazer o quê, afinal?, Amália respondeu com outra pergunta. Estou aqui esperando um cigarro, não vê? Como assim?, quis saber a moça. Por essas e outras é que você tem poucos amigos, mocinha! Amália Flores ficou sem saber o que o buraco queria dizer. Você quer um cigarro?, arriscou. Até que enfim: pensei que você fosse meio lerdá!, foi retrucada. Puxando um cigarro do maço, a moça o acendeu no que já fumava, metendo o novo no espaço onde deveria estar um prego. Puxa, que dificuldade para se arrumar um cigarro! Passado o susto, ambos viram surgir afinidade pessoal na conversa que consumiu todo o sábado e os cigarros de Amália. Na hora de dormir, a moça providenciou um recorte de feltro para tampar o buraco, protegendo-o do frio que fazia à noite e, no dia seguinte, após o bom dia de parte a parte, tomou o cuidado de fechar a porta do banheiro para respeitar a intimidade do novo amigo.

MAHON, Eduardo. Contos Estranhos = Weird Tales. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2017.  
Registre suas primeiras impressões sobre o conto acima no seu diário de leitura.

#### Conto 4:

##### Contando estrelas

Abobalhado! – era como chamavam Ciro, o rapaz grandalhão que apontava para as estrelas. Na vila, todo mundo sabia que dava má sorte ou, no mínimo, uma verruga no dedo, a prática de mirar o céu com o indicador. Mas Ciro, do alto de sua inocência, não se dava conta como não se amuava com a caçoada que recebia em silêncio. Preocupava-se mais com questões celestiais do que com as tradições do aldeamento. Na falta de pai, era criado pela mãe que, entre outros problemas, era obrigada a suportar aberta zombaria. Nasceu lesado e cresceu pateta; o pai deve ter sido uma estrela – esses e outros comentários desairosos eram o que a mulher ouvia com frequência. Tentou educar a criança da melhor maneira que sabia ou que podia, considerando que ela mesma era analfabeta. Pudera crescer lesado assim, com uma mãe dessas – desdenhavam. A despeito do tamanho avantajado, Ciro era manso. Tratava todos os ataques como se fosse brincadeira e punha-se a rir com quem ria dele, trazendo ainda mais amargura para a mãe. Meu filho, não deixem que façam troça de você, protestava. De nada serviam os conselhos. O rapagão continuava apontando para as estrelas, a despeito de quem o chamava de palerma. Do céu, Ciro conhecia tudo na ponta dos dedos: os planetas, luas, estrelas maiores e menores, constelações próximas e distantes. Como um jogo de criança, narrava o movimento dos astros, sua posição na noite anterior e onde estariam no ano seguinte. A mãe deixava o filho sentir-se maestro daquela orquestra intangível. Não há o que fazer, dizia a si mesma. Depois que foi abandonada pelo estranho forasteiro que amou por duas noites, tudo o que queria na vida era ver o filho feliz. Sentava com o rapaz no quintal de casa sobre a toalha quadriculada para vê-lo desenhar com o dedo figuras mitológicas de escorpião, leão, carneiro, entre outras tantas presentes mais nos olhos de quem olha do que propriamente em anos-luz de distância. Olha ali, mamãe: Órion piscou para mim. Não vejo nada, Ciro. Não vê? Não, querido. Mas ali está sorrindo e piscando. Com o tempo, a mulher começou a mentir que também via tudo o que o filho dizia estar entre as estrelas. As coisas se processaram assim até que Ciro desapareceu. Sem nenhuma explicação, o menino não acordou onde havia dormido na noite anterior. À míngua de bilhete ou coisa que o valha, foi-se daquele lugarejo sem levar sequer uma muda de roupa limpa. Para a comunidade, o desaparecimento não foi propriamente uma novidade, considerando a inacreditável história da gravidez do suposto forasteiro que ninguém chegou a ver. Ademais, o extravio de Ciro devia ser culpa dele mesmo. Perdeu-se na mata, foi o consenso que se formou sobre o tema. Inconformada, Valquíria chorou dia e noite. Abandonou o emprego de lavadeira a fim de dedicar ao céu sua atenção exclusiva. Ao cair da tarde, preparava para si um pequeno lanche, forrava o quintal com a mesma toalha e punha-se sentada para assistir ao balé das estrelas, como se escutasse Ciro brincando pelos sistemas solares. Olha ali, mamãe: Órion piscou para mim – quis ouvir de novo, mas não ouviu nada além dos grilos. Não demorou dois meses para que o povo a chamasse de louca. De fato, desprovida de emprego, perambulava as manhãs pelas ruelas da vila mendigando um pedaço de pão ou um prato de sopa, enquanto gastava a noite conversando com as estrelas. Tornou-se uma mulher amarga, inacessível a todos os contêrraneos e, por isso, recebeu da comunidade a atenção da qual não gostaria: foi detida na única cela da delegacia que tinha um pequeno buraco quadrado como janela, espaço insuficiente para observar o céu como costumava fazer. Na segunda noite de detenção, enquanto dois assistentes jogavam baralho, ninguém testemunhou Valquíria abrir um sorriso calmo e ver o que viu no recorte de céu que tinha à disposição. Entre lágrimas de alegria, apontou o dedo indicador para uma estrela que parecia responder ao que a mulher sussurrava. Na manhã seguinte, o delegado quis saber o que havia acontecido com a única custodiada da cidade que já não estava mais ali e em lugar nenhum.

MAHON, Eduardo. Contos Estranhos = Weird Tales. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2017.

## Conto 5:

### Um olho de Irene

Não vejo nenhum problema aqui –decretou o doutor Nelson. No entanto, a paciente não se convenceu. O médico estava velho e já não fazia nada além de uma rasa inspeção ocular. Dona Irene levantou-se frustrada. Doutor, sinto que meu olho gira e não para no lugar. Gira como? Deve ser uma má impressão. Má impressão nada, o olho dá voltas no oco da vista! Fique tranquila: isso é impossível; a senhora está enxergando perfeitamente bem. E foi assim que doutor Nelson se despediu, acompanhando-a à porta do consultório para não dar mais corda ao assunto. É cada louca que me aparece – fungou o oftalmologista. Dona Irene Meira Galvão reclamava de que o olho direito não mais a obedecia. Pelo longo relato da senhora de meia idade, o órgão recalcitrante movimentava-se caprichosamente na órbita ocular, como que desafiando o compromisso de obediência. Noutras palavras: o olho ganhara vida própria. Olhava para onde e para quem queria. O marido dentista já havia emitido diagnóstico idêntico ao do doutor Nelson: você está ficando louca, minha filha! Onde já seu viu: seu olho proclamou independência? E gargalhava vivamente ao sair de casa já paramentado de branco como um pai de santo. Nesse dia, não houve almoço. A mulher apanhou a bolsa, tomou um coletivo e foi direto ao centro tirar a prova dos nove. De lá saiu com uma receita de um colírio qualquer, consolo para o queixume tão insistente quanto sem sentido. A despeito da opinião do marido, ratificada pelos sucessivos diagnósticos, dona Irene enxergava perfeitamente bem o problema. Afinal de contas, era dela o olho que dava voltas a esmo. Nas madrugadas, a aflição dela era tanto maior quanto os movimentos do olho. Sabendo que não iria resultar em nada abortar o sono do marido cético, preferiu investigar ela mesma o fenômeno. De frente para o espelho do banheiro, o olho direito deu uma piscada forte e pulou direto para a pia, boiando na água que já enchia a cuba de porcelana. Ainda assim, dona Irene continuou enxergando deste mesmo olho fujão completamente exilado da cara. Não doeu nada. Foi o que acalmou a mulher do susto que tomara. Pasma com o achado, conjecturou: frito o peixe e olho o gato, como se diz por aí. Imaginou-se famosa, digna da atenção da ciência mundial, de programas de calouros, das capas das melhores revistas nacionais e internacionais. Vou acontecer até no estrangeiro, concluiu. Naquela mesma noite, enquanto o marido afundava-se de olhos fechados num sono de ébrio, dona Irene começou a fazer experiências com o olho direito, sempre alerta. Ligou a televisão da sala e posicionou o olho sobre uma almofada, mirando-o na tela. Deixou-o lá, enquanto fazia café na cozinha, do outro lado da casa. Nenhuma imagem transmitida escapou àquele órgão singular. Era em tudo semelhante a uma câmera: imagem nítida, bem focada, espelhando as imagens em tempo real. A mulher começou a rir da descoberta. Riu-se das possibilidades que o novo dom poderia trazer. Será que a visão tem longo alcance? Posso me afastar quantos metros? Quero ver a cara da Heloísa, aquela cretina invejosa. Sabe-se, porém, que a alegria de pobre dura muito pouco. Três meses depois, pelo costume de sempre enxergar dois cenários, esqueceu-se do olho direito sobre a cômoda do quarto, enquanto visitava a irmã solteirona num subúrbio distante. De lá mesmo, foi obrigada a ver o marido rolando na própria cama com a diarista que limpava a casa aos finais de semana. Pela primeira vez, descobriu que o olho direito era incapaz de negar-se a ver, mesmo uma cena da mais sórdida traição. Chorando do outro olho, dona Irene chegou em casa de táxi com a irmã, despediu a empregada, expulsou o marido e tratou de enclausurar o olho direito novamente na órbita da face, forçando-lhe a permanência com um hediondo tapa-olho. Ao tentar consolar a irmã, Heloísa lembrou o ditado: o que os olhos não veem, o coração não sente.

MAHON, Eduardo. Contos Estranhos = Weird Tales. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2017.

## Conto 6:

### Olhos d'água

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

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

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salvar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores

eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverência à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 15-19.

## Conto 7:

### Coisas de mulher

Estranhamente, Juliana não estava à mesa antes do pai avançar sobre a omelete. Todas as manhãs, a menina gostava de conversar a sós com a mãe, imigrante austríaca especialista em strudel de maçã e bordadeira de mão cheia. Aquela meia-hora entre o café que escorria do coador e o pai famélico que ainda roncava de pé era a porção de delicadeza da qual Juliana precisava para sobreviver em meio aos homens da casa. No referido dia, coube ao irmão mais novo subir ao sótão para chamar a retardatária que devia estar perdida em alguma poesia de Casimiro de Abreu, o poeta preferido da moça. O menino, mais chegado ao pai, não teve pudor em girar a maçaneta do quarto da irmã, sem antes bater como tantas vezes a mãe ensinara aos quatro filhos homens – em quarto de moça não se entra sem ser convidado! Mesmo invadindo o quarto da irmã de inopino, o molecote não encontrou nada suspeito. Nada além do fato de que Juliana estava calmamente penteando os cabelos sentada numa cadeira pregada ao teto do quarto. Boquiaberto, o menino desceu destrambelhado e, diante dos pais, pálido como uma zebra sem listras, suplicou: venham comigo! Os pais têm um sexto sentido que distingue o berro do filho que apenas ralou o joelho daquele grito de afogamento. Portanto, frente ao garoto desbotado, subiram a escada como se houvesse apenas um degrau e, com elas, os outros meninos que não perderiam a oportunidade para assuntar o quarto da irmã. Como é que fostes parar aí, Juliana? – perguntou o pai incrédulo. Ela não deu ouvidos. Continuou penteando os longos cabelos loiros, herança do ramo austríaco, como dizia às colegas. Armado de corda, o homem pescou a filha e a puxou com toda a força para terra firme, frente à suspensão da gravidade sobre o corpo de Juliana. Uma vez na cama, foi preciso que a mãe impusesse o peso de matrona para que a moça não voltasse a flutuar. Acordei leve – foi a única declaração que deu à família que estava pasma com o fenômeno. Fräulein Helke, geneticamente pragmática, despachou os filhos para a escola e o marido para o trabalho: Vão-se daqui, isso são coisas de mulher! O homem, apalermado como qualquer outro homem, não teimou. O sexo oposto retirou-se do quarto, deixando a menina com os cabelos boiando no ar. O que foi, minha filha? Conte tudo. Juliana com a cintura amarrada à cama, confessou sem maiores pudores: Conheci alguém, mamãe. Quando falam assim, as meninas querem dizer que se apaixonaram, Fräulein Helke bem sabia. Quem é? Um rapaz da escola. Ele estuda no terceiro ano e vai para a capital, estudar leis. Encontraram-se? Sim, senhora, atrás do ginásio. Ele me beijou, mamãe. E tu? Eu nada. Fiquei parada, com medo dos

padres nos pegarem. Mal consegui dormir a lembrar do amasso. Quando acordei, já estava no teto, pensando nele. De fato, o primeiro amor deixa-nos todas nós a flutuar, mas o que esse rapaz fez de tão especial para levares a paixão ao pé da letra? Sabe o que é, mamãe? Depois que se despediu, deixou-me um bilhete com a primeira parte de um poema do Casimiro de Abreu. Ele sabe que gosto do Casimiro. Posso ler? A mãe fingiu que não sorria e esperou a menina tirar o bilhete do meio da Bíblia pousada no criado-mudo: “Tu, ontem, na dança que cansa, voavas, com as faces em rosas, formosas, de vivo lascivo carmim; na valsa, tão falsa, corrias, fugias, ardente, contente, tranquila, serena, sem pena de mim!”. Não é lindo, mamãe? Fräulein Helke foi obrigada a concordar. No fim do dia, foi chamada às falas pelo marido: Então, do que se trata? Não é nada. Isso passa. Como assim, não é nada? A menina perdia-se nos ares, pelo amor de Deus! Com as mulheres, dá-se mais comumente do que pensas. Tu, brutamontes obtuso, nunca entenderás. O homem, um eterno neófito nas coisas de mulher, deixou barato: pensou que a esposa falava outra língua e foi dormir.

MAHON, Eduardo. Contos Estranhos = Weird Tales. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2017.

## Poema:

A Valsa			
Tu, ontem, Na dança Que cansa, Voavas Co'as faces Em rosas Formosas De vivo, Lascivo Carmim; Na valsa Tão falsa, Corrias, Fugias, Ardente, Contente, Tranquila, Serena, Sem pena De mim!	Meu Deus! Eras bela Donzela, Valsando, Sorrindo, Fugindo, Qual silfo Risonho Que em sonho Nos vem! Mas esse Sorriso Tão liso Que tinhas Nos lábios De rosa, Formosa, Tu davas, Mandavas A quem ?!	Calado, Sozinho, Mesquinho, Em zelos Ardendo, Eu vi-te Correndo Tão falsa Na valsa Veloz! Eu triste Vi tudo! Mas mudo Não tive Nas galas Das salas, Nem falas, Nem cantos, Nem prantos, Nem voz!	Na valsa Cansaste; Ficaste Prostrada, Turbada! Pensavas, Cismavas, E estavas Tão pálida Então; Qual pálida Rosa Mimosa No vale Do vento Cruento Batida, Caída Sem vida. No chão!
Quem dera Que sintas As dores De amores Que louco Senti! Quem dera Que sintas!... — Não negues, Não mintas... — Eu vi!...	Quem dera Que sintas As dores De amores Que louco Senti! Quem dera Que sintas!... — Não negues, Não mintas... — Eu vi!...	Quem dera Que sintas As dores De amores Que louco Senti! Quem dera Que sintas!... — Não negues Não mintas... — Eu vi!	Quem dera Que sintas As dores De amores Que louco Senti! Quem dera Que sintas!... — Não negues, Não mintas... Eu vi! <a href="#">Casimiro de Abreu</a>

## Conto 8:

### O nono andar

Inferno! Era o que dizia Maria Helena mais de cem vezes ao dia. As obras começam com ruídos desprezíveis que foram crescendo e se tornaram um cataclismo em pleno centro da cidade. Além das marretadas que feriam a débil edificação do século passado, o prédio sucumbia lentamente com pequenos golpes de picareta que desmontavam paredes, chaves de fenda a romper encanamentos, além dos martelos comuns que se responsabilizavam por destruir as louças dos apartamentos desocupados. A senhora tem certeza? – foi o que perguntaram os insistentes capitalistas ao propor, pela enésima vez, a compra do nono andar onde morava Maria Helena. Não saio daqui nem morta! – ela respondia com cara de poucos amigos. Na verdade, a solitária

moradora deflagrara uma guerra de nervos desde a última reunião de condomínio, quando ficou decidido a venda coletiva. Registrado o protesto de Maria Helena, lavrou-se a ata em cartório. A empresa incorporou unidade por unidade, mediante gorda indenização, até que restou exilada a moradora recalcitrante. Vamos demolir para erguer outro edifício maior – informou um engenheiro novinho e muito educado do lado de fora da porta. Maria Helena ignorou a última oferta de armistício. Manteve-se como eremita em sua caverna e deixou de responder aos apelos dos vizinhos e dos parentes mais próximos. Não saio da minha trincheira, nem com bomba nuclear – dizia ao traçar estratégias de guerrilha. A birra não encontrou guarida entre os juízes da cidade. Com a ordem de desocupação nas mãos, o meirinho deu com os burros na água. Maria Helena não abriu a porta e, portanto, não se deu por citada na ação de desocupação movida contra ela. O jeito é dinamitar – gritou nervoso o dono da construtora que se embaraçava com prazos comprometidos. Faça o que quiser, miserável! – respondia a belicosa senhora do nono andar. Uma semana depois, o quarteirão foi isolado e o trânsito, suspenso por algumas horas. Os policiais plantaram cones por todo o perímetro que envolvia três quarteirões. Do prédio, sobrava à mostra os ossos enfraquecidos, com exceção do andar de Maria Helena, tão intocado que conservava as hortênsias a guarnecer o minúsculo parapeito da fachada. Cobriu-se o prédio moribundo com uma rede para que os destroços não ultrapassassem a calçada. Fosse o edifício um ser humano, dir-se-ia que o condenado teve o direito de morrer vendado antes de cair enforcado no cadafalso cavado especialmente para a execução pública. Na hora aprazada, o especialista em dinamite soou por três vezes um alarme estridente, último sinal para que Maria Helena abandonasse a reclusão do imóvel terminal. Ela permaneceu tão resoluta quanto muda. Vão ter de explodir tudo, comigo dentro! – rangia entredentes, ignorando a frieza com a qual os capitalistas tratavam a morte dela. O desaparecimento do andar ocupado e da respectiva ocupante é um efeito colateral próprio de todas as guerras. Afinal de contas, não se faz uma omelete sem quebrar alguns ovos – assumia o proprietário da incorporadora. À discreta ignição no final da contagem regressiva, ouviu-se um estrondo maior e outras duas cargas menores, fruto da explosão controlada. Sobreveio sobre os ansiosos espectadores uma enorme onda de poeira que sucedeu ao forte tremor nos pés. Quando a nuvem retrocedeu e aos olhos dos técnicos e curiosos foi possível enxergar o que restara dos despojos do edifício, ninguém pôde entender como o nono andar estava lá, no mesmo lugar, flutuando no alto sobre a montanha de escombros que se acumulava no chão. De dentro, a vitoriosa Maria Helena abriu as janelas, olhou para os olhos apalermados que a miravam com assombro e molhou suas hortênsias com um regador de plástico.

MAHON, Eduardo. Azul de Fevereiro. Cuiabá-MT: Carlini & Naniato Editorial, 2018, p. 22-24.

## Conto 9:

### Instinto maternal

Trinta anos criando patos. Foi a vida do casal Torquato. Moravam num pequeno rancho próximo de várias cidades pequenas e distribuía os ovos de pato para os apreciadores que, no início, eram poucos. Duas vezes por ano, colhiam as encomendas para a entrega dos animais que já vinham mortos e depenados para os clientes. De charrete, poderiam ver dois velhos transportando porcos, coelhos e gansos, mortos ou vivos, de casa em casa. Ofereciam, ainda, queijo de cabra, geleia de mocotó e diversas compotas de frutas. Mantinham-se sozinhos e sem filhos. Se, até aquela altura não havia crianças, não as haveria mais. Conformado, o casal animava-se nas festas da pequena vila agrícola. Além do mais, batizaram os filhos de quase todos os vizinhos, brindando a festa com os quitutes preparados por Marizete Torquato, a parteira da comunidade. Santa Mão, Mão de Deus, entre outros tantos apelidos resumiam a amizade que tinham por aquela mulher. Mas amizade não dá camisa a ninguém. Os ovos eram retirados dos ninhos antes de nascer o dia, lapso em que eram ordenhadas as três cabras da propriedade. Ainda com o sol frio, Marizete amassava o que viria ser o pão. O café só era coado com o despertar do marido. O período vespertino aguardava o leite talhar, o doce apurar e a massa dos biscoitos subir. No começo da noite, o jantar frugal quase sempre de sopa com pedaços de pão e queijo satisfazia o casal de idosos que se mantinha resistente ao uso de energia elétrica instalada há alguns anos. Preferiam a lamparina acesa até às oito, hora em que iam dormir na cama que foi esfriando com os anos. Hábitos de velhos são imutáveis e quase sagrados. A casa era feita sob medida para duas pessoas viverem suas inutilidades por uma vida. O segundo quarto foi originalmente reservado para bebês, mas acabou como depósito de bugigangas que Aristides Torquato juntava: livro, motor usado, cortador de grama, um conjunto de cadeiras para a reforma adiada, coleção de moedas antigas, máquina de costura da esposa, um berço abandonado, entre outras tantas testemunhas da passagem do tempo. Numa manhã de quinta-feira, Marizete encheu o pano de café e, enquanto o marido espreguiçava-se na cama, enfiou um sapato velho para buscar os ovos de pato. Na cesta, vieram oito. No viveiro, havia uma certa ansiedade. Os animais estavam agitados, grasnando mais do que de costume. A senhora cogitou a hipótese de uma raposa que aparecia por ali de dois em dois anos. Após a ordenha das cabras, voltou à casa de pedra, retirando o lenço que guardava seu rosto do frio da manhã. Marizete serviu o homem de café com pão, manteiga e um talho grande de queijo. O que há?, perguntou o marido. Uma barulheira lá fora, resumiu a mulher. Deve ser a raposa, concordou Aristides. Antes de sair para limpar o roçado, o homem foi conferir os ovos que iria levar à cidade e, no meio deles, um estava bem mais pesado do que os outros. Deve estar choco, pensou. Colocando um a um contra a luz que atravessava a janela, o experiente chacareiro pôde perceber que havia mesmo algo errado com aquele ovo. Foi ao depósito e procurou entre os cacarecos uma lanterna potente que havia comprado com o progresso da catarata. Numa gaveta, catou as pilhas e pôs o ovo contra a luz. Para a sua surpresa, viu por dentro uma minúscula imagem humana curvada, exatamente como um feto. Reclamou imediatamente os olhos da mulher: vem cá ver um menino dentro do ovo. Marizete ficou incrédula, acusando o marido de senil – onde já se viu, homem ateu! Após a resistência e, entre impropérios, pegou o ovo das mãos de Aristides e colocou contra a luz artificial com a qual não estava acostumada. Cabeça, dois braços, duas pernas e um corpinho, em tudo igual às demais crianças que nascidas e abortadas. Naquele dia, ninguém viu charrete. As entregas foram canceladas e os clientes ficaram sem queijo, rapadura, geleia, ovos e a prosa mansa de Aristides Torquato que se recolheu com a mulher na pequena casinha no limite do nada. Indecisos sobre o que iriam fazer, decidiram firmar um pacto: não diriam uma só palavra nem ao padre, nem aos compadres, nem às comadres. Alegando doença, Marizete desapareceu das missas, entregou o cargo de parteira para o auxiliar mais jovem e ficou de cama durante nove meses, chocando em calor e afeto aquele ovo de esperança, enquanto o marido consertava o berço no quarto ao lado.

MAHON, Eduardo. Contos Estranhos = Weird Tales. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2017.

## Conto 10:

### O ponto

No canto da parede, um pequeno ponto preto chamou a atenção de Juliana. Ela abaixou-se e tentou pegá-lo, mas o ponto não se deixou agarrar. Vivo é que não está, brincou consigo mesmo Juliana. Era apenas um ponto inanimado, talvez uma mancha, sem razão de ser. Juliana tentou pegar o cisco entre o polegar e o indicador e, novamente, não conseguiu. Devia estar grudado na lajota. Feito de que não foi possível saber. Os pontos pretos são assim: insondáveis. De qualquer modo, não era nada além de um pontinho ínfimo, desses que ninguém dá bola, com exceção de Juliana que, ao sair, disse à empregada: o chão do quarto está sujo. Passe o pano úmido duas vezes, por favor. A doméstica olhou tudo em volta e não viu o tal ponto preto que incomodava Juliana. Ainda assim, procedeu à faxina completa: arrastou os móveis, espanou, poliu, varreu e, para finalizar, soltou no ar uma borrifada de alfazema que usava para passar a roupa. Cama feita, toalhas dobradas, travesseiros simetricamente posicionados: o quarto estava um brinco. Da chegada de Juliana, porém, não se passaram cinco minutos para que a empregada fosse chamada às falas: Não te pedi pra passar o pano de chão? Sim, senhora, mas eu passei! E aquele ponto preto? Que ponto preto, dona Juliana? Aquele ponto preto que está no canto da parede, quase na esquina. Não viu? A empregada não reparou nenhum ponto preto e fez cara de assombro. Do quarto, Juliana gritava: Esse aqui, o ponto preto – ó! – mostrou com o bico do sapato. Ansiosa com o caso, Juliana dispensou ajuda. Foi ela mesma na cozinha buscar uma pequena faca pontiaguda para remover a inconveniência. Raspou exatamente onde estava o ponto, mas não conseguia mais do que arranhar o chão. Parece uma verruga. Que praga! – pensou consigo mesma, admirada com a renitência do indesejado. Juliana não se deu por vencida, porém. Da dispensa, voltou com a caixa de ferramentas e, dela, sacou a chave de fenda e o martelo. Depois de fazer mira no adversário, Juliana deu uma martelada com toda a força, arrancando lascas de piso que sujaram o quarto de pó fino. A mulher olhou o chão com um ar vitorioso que acabou por se desfazer ao constatar que o ponto preto permanecia teimoso no mesmo lugar, estampado no cimento. Daí se seguiram duas, três, quatro marteladas a fim de aprofundar a intervenção e extirpar, pela raiz, o ponto preto que se tornou insuportável para Juliana. No entanto, por mais que cavoucasse, Juliana continuava olhando o inimigo no chão, absolutamente inabalável, quase risonho. Desgraçado! – xingou o ponto como se tivesse sido por ele apunhalada. Daquele momento em diante, vestiu-se de guerra: prendeu o cabelo, tirou o sapato, as meias de náilon, o relógio, a aliança de ouro e partiu para martelar o chão freneticamente até que fez um considerável buraco no canto do quarto, coisa que só mesmo um encanador consegue fazer. Morra, miserável! – gritava Juliana nos últimos golpes que dava no concreto. Por fim, vencida pelo cansaço, a mulher afastou-se para inspecionar o campo de batalha. No fundo do buraco, pregando à laje, o ponto preto sobreviveu incólume. Ele, o ponto, empinava o nariz provocando ainda mais a ira da inimiga íntima. Juliana começou a chorar ao perceber que o ponto preto dava de ombros para o esforço dela em removê-lo. Era o que lhe dava nos nervos – o desprezo. No buraco, Juliana jogou álcool, creolina, desinfetante, bicarbonato de sódio, vinagre morno e, esgotada a guerra química, despejou ainda uma lata de Coca-Cola que diziam ser bom para remover sujeira. Quando, por fim, Juliana viu-se convencida de que o ponto preto não arredaria o pé do quarto, fez a mala e foi dormir na casa dos pais. Na antiga cama de solteira, resmungava entre os dentes: quero ver agora como aquele desgraçado se vira sozinho.

MAHON, Eduardo. Azul de Fevereiro. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2018, p. 100-102.

## Conto 11:

### A livraria

O menino que desceu do bonde elétrico era Bob Parker. Errou a casa do amigo por uma quadra. Entrou por um beco sem saída e, ao chegar ao final e ver que nenhuma residência havia lá, deparou-se com um sebo de livros usados. Mas não foi isso que chamou atenção do rapazola de quinze anos e sim o que estava escrito na vidraça turva pela chuva: Robert Eugene Parker, comerciante de livros raros. Isso mesmo: era o nome inteiro do menino que poderia ser lido em letras pintadas de branco na parte superior da vitrine. Bob estacou perplexo. Como era possível? Atravessou a rua estreita para poder olhar melhor. Soletrou o próprio nome e confirmou, em cada sílaba, o homônimo. Viu livros antigos, ricamente encadernados e outras edições sem capa, de tão velhas. Pouco se via do interior da livraria e, pela fresta da porta, nenhum movimento foi percebido pelo rapaz. Decidiu entrar. Ainda hesitante, girou a maçaneta de cobre polido e ouviu a porta estalar ao abrir. O sino pendurado tocou discretamente, avisando ao silêncio que havia um potencial cliente entrando na loja. À esquerda, erguiam-se montanhas de livros organizados em série, possivelmente pelo nome do autor. Nos mostradores à direita, vários manuscritos sob vidros davam conta da raridade das obras da livraria. Algumas vigas de madeira ligavam o forro mal encerado ao teto baixo. Ao final do pequeno salão, um sinal de fumaça denunciava alguma vida. Bob Parker avançou silencioso, sentindo o cheiro de mofo do ambiente misturado ao tabaco que o cachimbo exalava. Um velho obeso sentava-se num banquinho de madeira detrás do birô. Mantinha as calças sobre o umbigo com a ajuda de um suspensório que oprimia a camisa branca sob o apertado paletó. Senhor, por favor, uma informação – quase sussurrou em respeito ao ambiente solene. O livreiro voltou-se para o menino e, após examiná-lo de cima a baixo, concluiu que, sim, estava diante dele mesmo, cinquenta anos mais novo. Abriu um sorriso: mas que interessante, repetiu mordiscando compulsivamente a ponta do cachimbo. O senhor é Robert Eugene Parker?, perguntou Bob. Eu mesmo, e daí? É que eu tenho o mesmo nome que o senhor, não é curioso? De fato, meu jovem, é interessante, de fato, muito interessante. É um caso comum com nomes comuns como os nossos, não lhe parece?, devolveu o velho. Bob não sabia ainda o que aquilo podia significar, mas mesmo assim concordou. Ficaram olhando-se emudecidos. Despediram-se em seguida com um breve aperto de mãos. Bob cresceu sem dar importância maior para aquele encontro, a não ser quando, cinquenta anos depois, após perder a esposa para o câncer e engordar um par de arrobas pela depressão do luto, decidiu realizar o antigo sonho de abrir uma livraria. Estava aposentado do emprego e dos 18 filhos ocupados com a própria vida. Poderia dar-se ao luxo de patrocinar um hobby sem futuro comercial. As coisas ainda precisam ser vividas como um livro – a vida tem cheiro, cor e

formato, pensando bem. Tudo o que buscava era dividir com livros antigos o passado para, quem sabe, conservar-se ali, quieto e esquecido num esconderijo à prova do tempo, espécie de fresta apertada pela qual a morte se perderia. Ao girar pela cidade em busca de imóveis, encontrou um velho sebo localizado num beco de um bairro afastado. Era um negócio de ocasião. Decidiu encampar a livraria por completo: estantes, alfarrábios com e sem capa. Por uma pechincha alugou o imóvel da proprietária que morava no piso superior. Não avisou a ninguém o paradeiro do negócio. Ao chegar para receber as chaves, teve a impressão de que já entrara ali mais jovem. Um senhor cheirando a tabaco, sem dizer uma palavra, entregou pessoalmente as chaves ao novo dono da Robert Eugene Parker Comerciante de Livros Raros que, a partir de então, passou a esperar diariamente uma nova visita interessante.

MAHON, Eduardo. Contos Estranhos = Weird Tales. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2017.

## Conto 12:

### O gato preto

Para a narrativa sumamente extravagante e, contudo, sumamente trivial em que tomo da pena, não espero nem peço crédito. De fato, louco seria eu de esperar tal coisa num episódio em que até meus próprios sentidos rejeitam o que testemunharam. Contudo, não estou louco – e, decerto, tampouco estou sonhando. Mas amanhã morrerei e hoje quero desafogar minha alma. Meu propósito imediato é expor diante do mundo, de modo direto, sucinto e sem comentários, uma série de simples eventos domésticos. Por suas consequências, esses eventos me aterrorizaram – torturaram – destruíram. Contudo, não farei uma tentativa de explicá-los. Para mim, pouco representaram além do Horror – para muitos, parecerão menos terríveis do que *barrocos*. Num futuro próximo, talvez, algum intelecto haverá de surgir para reduzir minha fantasmagoria ao lugar-comum – algum intelecto mais calmo, mais lógico e muito menos excitável do que o meu, que perceberá, nas circunstâncias por mim detalhadas com assombro, nada mais do que uma ordinária sucessão de causas e efeitos perfeitamente naturais.

Desde a infância sempre me fiz notar pela docilidade e humanidade de meu temperamento. Minha ternura de coração era de fato tão evidente que me tornava objeto de troça de meus companheiros. Tinha particular afeição por animais e fui mimado por meus pais com uma grande variedade de bichos de estimação. Com eles passava a maior parte do tempo e nunca me sentia tão infeliz como nas ocasiões em que os alimentava e acariciava. Essa peculiaridade de caráter acompanhou-me ao crescer e, mais tarde, quando me tornei um homem, dela extraía uma das minhas principais fontes de prazer. Para aqueles que acalentaram afeição por um cão fiel e esperto, dificilmente preciso me dar o trabalho de explicar a natureza ou a intensidade da satisfação que disso pode advir. Há qualquer coisa no amor altruísta e abnegado de uma criatura bruta que cala fundo no coração de quem muitas vezes já teve ocasião de experimentar a amizade mesquinha e a fidelidade impalpável do mero *Homem*.

Casei-me cedo, e tive a felicidade de encontrar em minha esposa uma disposição não incompatível com a minha própria. Observando meu apreço pelos animais domésticos, ela não perdia a oportunidade de obter os tipos mais agradáveis. Tivemos pássaros, peixes dourados, um ótimo cão, coelhos, um macaquinho e *um gato*.

Este último era um animal notavelmente grande e belo, todo negro, e esperto em um grau espantoso. Falando de sua inteligência, minha esposa, que no fundo não era pouco imbuída de superstição, fazia frequente alusão à antiga crença popular que via em todos os gatos pretos bruxas disfarçadas. Não que em algum momento falasse *a sério* nesse sentido – e não toco no assunto por nenhum outro motivo além de acontecer, bem agora, de me vir à memória.

Pluto – esse o nome do gato – foi meu bicho e companheiro favorito. Somente eu o alimentava, e ele me seguia pela casa aonde quer que eu fosse. Era mesmo com dificuldade que conseguia impedi-lo de seguir-me pelas ruas.

Nossa amizade durou, desse modo, por vários anos, durante os quais meu temperamento geral e caráter – por obra do Demônio da Intemperança – experimentaram (coro em confessar) uma radical alteração para pior. Tornei-me, a cada dia, mais taciturno, mais irritável, mais sem consideração pelos sentimentos alheios. Permitia-me o uso de uma linguagem destemperada com minha mulher. Por fim, cheguei até a ameaçá-la de violência física. Meus bichos, é claro, também sofreram com minha mudança de disposição. Eu não só os negligenciava, como também os maltratava. Por Pluto, entretanto, ainda mostrava suficiente consideração para me abster de infligir-lhe maus-tratos, como fazia com os coelhos, o macaco ou mesmo o cão, quando, por acidente, ou talvez por afeto, entravam em meu caminho. Mas a doença ganhou corpo em mim – pois que doença se compara ao Álcool? – e no fim até mesmo Pluto, que a essa altura estava ficando velho e, conseqüentemente, um tanto malcriado – até mesmo Pluto começou a experimentar os efeitos de meu temperamento irascível.

Certa noite, voltando para casa, muito embriagada, de uma de minhas tavernas pela cidade, julguei que o gato evitava minha presença. Agarrei-o; nisso, em seu medo de minha violência, ele me infligiu um leve ferimento na mão com os dentes. A fúria de um demônio apossou-se instantaneamente de mim. Eu não mais me reconhecia. Minha alma original pareceu, na mesma hora, levantar voo de meu corpo; e uma malevolência mais do que diabólica, inflamada a gim, convulsionou cada fibra de meu corpo. Tirei do bolso do colete um pequeno canivete, abri-o, agarrei o pobre animal pela garganta e deliberadamente arranquei um de seus olhos da órbita! Coro, enrubescido, estremeço conforme descrevo a abominável atrocidade.

Quando a razão me voltou pela manhã – após ter dissipado no sono os vapores do desregramento noturno – experimentei um sentimento que era parte horror, parte remorso pelo crime do qual era culpado; mas foi, quando muito, um sentimento fraco e ambíguo, e a alma permaneceu intocada. Voltei a mergulhar em excessos e não tardei a afogar na bebida qualquer lembrança do ato.

Entretanto, o gato lentamente se recuperou. A órbita do olho perdido apresentava, é verdade, uma aparência assustadora, mas ele não parecia sentir mais dor alguma. Andava pela casa como de costume, mas, como era de esperar, fugindo aterrorizado à minha aproximação. Restava-me suficiente de minha antiga afeição para que no início ficasse magoado com esse evidente repúdio de parte de uma criatura que outrora tanto me amara. Mas esse sentimento em breve deu lugar à irritação. E então sobreveio, como que para minha ruína final e irrevogável, o espírito da PERVERSIDADE. Desse espírito a filosofia não se ocupa. Contudo, não tenho tanta convicção sobre a existência de minha alma quanto tenho de que a perversidade é um dos impulsos primitivos do coração humano – uma das indivisíveis e primordiais faculdades, ou sentimentos, que orientam o caráter do Homem. Quem nunca se pegou, uma centena de vezes, cometendo algum ato vil ou tolo sem nenhum outro motivo além de

saber que *não* deveria? Não mostramos uma perpétua inclinação, malgrado todo o nosso bom-senso, a violar essa coisa que chamamos *Lei*, meramente porque a compreendemos como tal? Esse espírito de perversidade, como disse, veio para minha ruína final. Foi esse inescrutável anseio da alma *de atormentar a si mesma* – de violentar sua própria natureza – de cometer o mal em nome do mal simplesmente – que me impeliu a continuar e finalmente consumir o agravo que já infligira à inofensiva criatura. Certa manhã, a sangue frio, passei um laço em torno de seu pescoço e o enforquei no galho de uma árvore; – enforquei-o com as lágrimas brotando de meus olhos, e como remorso mais amargo no coração; – enforquei-o *porque* sabia que me amara, e *porque* sentia que não me dera o menor motivo para ressentimento; – enforquei-o *porque* sabia que ao fazê-lo estava cometendo um pecado – um pecado mortal que poria minha alma imortal em perigo a ponto de deixá-la – se tal coisa era possível – fora de alcance até da misericórdia infinita do Deus Mais Misericordioso e Mais Terrível.

Na noite do dia em que perpetrei essa cruel infâmia, fui despertado do sono pelos gritos de fogo. As cortinas de minha cama estavam em chamas. A casa toda ardia. Foi com grande dificuldade que minha esposa, uma criada e eu próprio conseguimos escapar da conflagração. A destruição foi completa. Todas minhas posses terrenas foram consumidas e entreguei-me dali em diante ao desespero.

Não cedo à fraqueza de tentar estabelecer uma sequência de causa e efeito entre o desastre e a atrocidade. Mas estou descrevendo uma cadeia de eventos – e não desejo deixar de fora nem sequer um possível elo. Certo dia após o incêndio fiz uma visita às ruínas. As paredes, com exceção de uma só, haviam desabado. Essa exceção consistia de uma parede divisória interna, não muito grossa, mais ou menos no meio da casa, contra a qual ficava recostada a cabeceira de minha cama. O reboco havia, em grande parte, resistido à ação do fogo – ocorrência que atribuí ao fato de ter sido recentemente aplicado. Em torno dessa parede uma compacta multidão havia se reunido e muitas pessoas pareciam examinar uma área particular dela com atenção extremamente minuciosa e intensa. As palavras “estranho!”, “singular!” e outras expressões similares atiraram minha curiosidade. Acerquei-me e vi, como que gravado em *bas relief* sobre a superfície branca, a figura de um giganteste gato. A imagem se estampava com uma precisão realmente maravilhosa. Havia uma corda em torno do pescoço do animal.

Quando contemplei a aparição – pois como menos que isso eu dificilmente podia encará-la – minha admiração e meu terror foram extremos. Até que enfim a reflexão veio em meu auxílio. O gato, lembrei, fora enforcado em um jardim adjacente à casa. Ao alarme de incêndio, esse jardim fora imediatamente tomado pela multidão – e alguém ali devia ter cortado a força e jogado o animal por uma janela aberta dentro do meu quarto. Isso provavelmente fora feito com o intuito de me despertar de meu sono. A queda de outras paredes comprimira a vítima de minha crueldade na massa da alvenaria recém-aplicada; a cal do reboco, sob a ação do fogo, combinara-se ao amoníaco da carcaça para executar o esboço tal como eu o via.

Embora desse modo procurasse eu prontamente prestar contas à minha razão, quando não, na medida do possível, a minha consciência, pelo fato alarmante que acabo de descrever, isso tampouco deixou de causar uma profunda impressão em minha imaginação. Por meses não consegui me libertar da imagem fantasmagórica do gato; e, durante esse período, voltou-me ao espírito um sentimento vago que parecia, mas não era, remorso. Cheguei a ponto de lamentar a perda do animal, e de procurar, nas sórdidas tavernas que agora me habituara a frequentar, outro bichano do mesmo tipo, e de aparência algo similar, com o qual suprir seu lugar.

Certa noite, enquanto eu me sentava, meio entorpecido, num antro dos mais infames, minha atenção foi subitamente atraída por um objeto negro, repousando sobre a tampa de um imenso tonel de gim, ou rum, que constituía a principal peça de mobília do ambiente. Eu estivera a olhar fixamente para a tampa desse tonel por alguns minutos, e o que agora causava minha surpresa era o fato de não ter percebido antes o objeto que estava sobre ele. Aproximei-me e o toquei com a mão. Era um gato preto – muito grande – tão grande quanto Pluto, e muito parecido com ele em todos os aspectos, exceto um. Pluto não tinha um único pelo branco em todo o seu corpo; mas esse gato exibia uma mancha branca enorme, embora indefinida, a lhe cobrir toda a região do peito.

No momento em que o toquei, ele se levantou de imediato, ronronou audivelmente, esfregou-se em minha mão e pareceu deliciado com a atenção concedida. Aquela, então, era exatamente a criatura que eu estava procurando. Ofereci-me na mesma hora para adquiri-lo junto ao dono; mas o homem afirmou que não lhe pertencia – que nada sabia do bicho – nunca o vira antes.

Continuei com minhas carícias e quando me preparava para voltar para casa o animal evidenciou disposição de me acompanhar. Permiti que o fizesse; parando ocasionalmente e dando-lhe tapinhas carinhosas conforme andava. Quando cheguei em casa, ficou à vontade na mesma hora e imediatamente conquistou a predileção de minha mulher.

De minha parte, não demorou para que a repugnância começasse a crescer dentro de mim. Isso era precisamente o oposto do que eu havia esperado; porém – não sei dizer como nem por que – sua evidente afeição por mim antes me repelia e irritava. Gradativamente, esses sentimentos de repulsa e irritação evoluíram para a amargura do ódio. Eu evitava a criatura; uma vaga sensação de vergonha e a lembrança de meu antigo ato de crueldade impediam-me de cometer algum abuso físico. Abstive-me, por algumas semanas, de aplicar-lhe maus-tratos ou usar de violência de qualquer espécie; mas, gradualmente – muito gradualmente – comecei a lhe dedicar o mais inexprimível asco, e a fugir em silêncio de sua odiosa presença como se fosse o hálito de uma pestilência.

O que contribuiu, sem dúvida, para o meu ódio do animal, foi a descoberta, na manhã subsequente à noite em que o levei para casa, de que como Pluto, ele também fora privado de um olho. Essa circunstância, entretanto, apenas o fez crescer em afeição perante minha esposa, que, como já disse, possuía, em elevado grau, essa humanidade de sentimentos que outrora havia sido meu traço característico, e a origem de muitos de meus prazeres mais singelos e puros.

Com minha aversão, entretanto, o apreço desse gato por mim pareceu aumentar. Ele seguia meus passos com uma pertinácia que seria difícil fazer o leitor compreender. Sempre que me sentava, acomodava-se sob minha poltrona, ou pulava sobre meus joelhos, cobrindo-me com suas detestáveis carícias. Se eu me levantava para andar, metia-se entre meus pés e desse modo quase me derrubava, ou, cravando suas garras longas e afiadas em minha roupa, trepava, desse modo, até meu peito. Em momentos como esse, embora desejasse com todas as forças matá-lo de um só golpe, eu era contudo impedido de o fazer, em parte pela lembrança de meu antigo crime, mas principalmente – que eu o confesse logo de uma vez – por absoluto *pavor* da criatura.

Esse pavor não era exatamente o pavor de um mal físico – e contudo me faltariam palavras para defini-lo de outro modo. Tenho quase vergonha de confessar – sim, mesmo nessa cela de criminoso, tenho quase vergonha de confessar – que o terror e o horror que esse animal me infundia haviam sido aumentados por uma das mais simples quimeras que seria possível conceber. Minha esposa chamara minha atenção, em mais de uma ocasião, para o caráter da mancha de pelo brando, da qual falei, e que constituía a única diferença de recordar que essa mancha, embora grande, havia se mostrado originalmente muito indefinida; porém, mediante vagarosas gradações – gradações quase imperceptíveis, e que por longo tempo minha Razão lutou por rejeitar como fruto da imaginação –, assumira, finalmente, uma rigorosa precisão de contornos. Era agora a representação de um objeto que tremo em nomear – e por isso, acima de tudo, nutria ódio, e pavor, e teria me livrado do monstro *caso ousasse* – era agora, afirmo, a imagem de uma coisa hedionda – de uma coisa macabra – do PATÍBULO! – ah, pesaroso e terrível maquinismo de Horror e de Crime – de Agonia e de Morte!

E agora eu estava de fato desgraçado para além da desgraça da mera Humanidade. E *uma criatura bruta* – cujo semelhante eu matara desprezivelmente – *uma criatura bruta* engendrara para mim – para mim, um homem, feito à imagem do Deus Altíssimo – tamanho e insuportável suplício! Ai de mim! Nem de dia, nem de noite, nem de dia, nem de noite, conhecer a bênção do Descanso! Durante o dia, a criatura não me deixava mais um momento sozinho; e, à noite, eu acordava, de hora em hora, com pesadelos de indizível medo, para dar com o hálito quente da *coisa* sobre meu rosto, e seu vasto peso – a encarnação de um Súcubo que eu era impotente para repelir – oprimindo eternamente meu *coração!*

Sob a pressão de tormentos como esses, o ténue resquício do que havia de bondade em mim cedeu. Pensamentos malignos tornaram-se meus únicos companheiros – os pensamentos mais negros e malignos. Meu temperamento habitualmente taciturno evoluiu num ódio por todas as coisas e por toda a espécie humana; ao passo que das súbitas, frequentes e incontroláveis explosões de uma fúria à qual eu agora cegamente me abandonava minha resignada esposa, ai de mim!, era a mais habitual e a mais paciente das vítimas.

Certo dia ela me acompanhava, em algum serviço doméstico, ao porão da velha casa que nossa pobreza nos compelia a ocupar. O gato me seguiu pelos íngremes degraus e, quase me fazendo cair de frente, exasperou-me ao ponto da loucura. Erguendo um machado, e esquecendo, em minha ira, o pavor infantil que até então detivera minha mão, dirigi um golpe contra o animal que, sem dúvida, teria se provado instantaneamente fatal caso houvesse descido como eu desejara. Mas o golpe foi interrompido pela mão de minha esposa. Instigado por essa interferência numa fúria mais do que demoníaca, libertei meu braço e enterrei o machado em seu cérebro. Ela tombou morta imediatamente, sem um gemido.

Executado o assassinato hediondo, procedi incontinentemente, e com total determinação, à tarefa de ocultar o corpo. Eu sabia que não poderia removê-lo da casa, de dia ou de noite, sem o risco de ser observado pelos vizinhos. Inúmeros planos passaram por minha mente. A certa altura, pensei em cortar o cadáver em pequenos pedaços e destruí-los no fogo. Em outro momento, resolvi cavar um buraco para enterrá-lo no chão do porão. Depois, considerei a possibilidade de jogá-lo no poço do quintal – ou de fazer um embrulho e encaixotá-lo, como se fosse uma mercadoria, tomando as usuais providências, de modo que um carregador viesse levá-lo da casa. Finalmente, ocorreu-me um expediente que julguei muito melhor do que todos esses. Decidi emparedá-lo no porão – como ouvira dizer que os monges da Idade Média faziam com suas vítimas.

Para um tal propósito o porão se prestara bem. Suas paredes eram construídas sem firmeza, e haviam recentemente recebido uma camada grosseira de reboco, que a umidade do ambiente impedira de endurecer. Além do mais, numa das paredes havia uma saliência, causada por uma falsa chaminé, ou lareira, que fora preenchida, de modo a se parecer com o restante do porão. Não tive dúvida de que seria capaz de remover facilmente os tijolos nesse lugar, inserir o cadáver e reconstruir a parede como antes, de modo que olho algum detectasse algo suspeito.

E nesse cálculo não me equivoquei. Utilizando um pé de cabra, desloquei rapidamente os tijolos e, após escorar o corpo cuidadosamente contra a parede interna, mantive-o nessa posição, enquanto, com pouca dificuldade, refazia toda a estrutura como se mostrava originalmente. Tendo buscado argamassa, areia e crina, com todas as precauções possíveis, preparei um reboco que fosse indistinguível do antigo, e com ele procedi muito diligentemente à obra da nova alvenaria. Após terminar, observei satisfeito o trabalho bem-feito. A parede não apresentava o menor sinal de ter sido perturbada. Recolhi o entulho e disse comigo mesmo – “Aí está, pronto, meu trabalho não foi em vão”.

Meu passo seguinte foi procurar pelo causador de tamanha desgraça; pois eu havia, enfim, chegado à firme determinação de matá-lo. Tivesse eu sido capaz de encontrá-lo naquele momento, não resta dúvida sobre qual teria sido seu destino; mas ao que parecia a criatura astuciosa se alarmara com a violência de minha fúria precedente e evitava aparecer em meu presente estado de espírito. É impossível descrever, ou imaginar, a profunda, jubilosa, sensação de alívio que o sumiço do detestado animal ocasionou em meu peito. Ele não apareceu durante a noite – e assim, por uma noite, ao menos, desde que fora trazido à casa, dormi um sono profundo e tranquilo; sim senhor, *dormi*, mesmo com o fardo do assassinato em minha alma!

O segundo e o terceiro dia se passaram, e ainda nem sinal de meu algoz. Eu voltava a respirar como um homem livre. O monstro, aterrorizado, fugira do lugar para sempre! Eu não o veria nunca mais! Minha felicidade era suprema! A culpa por meu ato tenebroso pouco me perturbava. Um poucas perguntas haviam sido feitas, mas foram respondidas prontamente. Até mesmo uma busca fora empreendida – mas é claro que nada se descobrira. Eu contemplava minha futura felicidade como assegurada.

No quarto dia após o crime, uma equipe policial veio, um tanto inesperadamente, ter à minha porta, e procedeu mais uma vez a uma rigorosa investigação da casa. Confiante, entretanto, na inescrutabilidade de meu esconderijo, mostrei grande desembaraço. Os policiais instaram que os acompanhasse em sua busca. Não deixaram um único vão ou recesso por examinar. Finalmente, pela terceira ou quarta vez, desceram ao porão. Não tremi um músculo sequer. Meu coração batia tão calmamente como o de alguém no sono da inocência. Andei pelo porão de ponta a ponta. Cruzei os braços sobre o peito e perambulei para cá e para lá, tranquilo. Os policiais se deram totalmente por satisfeitos e se prepararam para ir embora. A exultação em meu coração era forte demais para ser reprimida. Eu ardia por dizer nem que fosse uma palavra, a título de triunfo, e tornar duplamente garantida sua certeza de minha inocência.

“Senhores”, disse eu, enfim, quando os homens subiam pela escada, “alegra-me ter-lhes aplacado as suspeitas. Desejo saúde a todos, e lhes apresento mais uma vez meus respeitos. A propósito, senhores, esta – esta é uma casa muito bem construída.” (Em meu incontrolável desejo de dizer o que quer que fosse com naturalidade, eu mal fazia ideia do que falava.)

– “Devo dizer, um casa *excelentemente* bem construída. Estas paredes – já vão, senhores? – estas paredes são obra sólida”; e nisso, no plano frenesi de minha bravata, bati fortemente, com a bengala que levava na mão, exatamente naquela parte da alvenaria atrás da qual jazia o cadáver de minha amantíssima esposa.

Mas queira Deus me proteger e livrar das presas do Príncipe das Trevas! Nem bem a reverberação de minhas batidas mergulhou no silêncio, fui atendido por uma voz vinda da tumba! – por um gemido, inicialmente abafado e fraco, como de uma criança a soluçar, e depois se dilatando rapidamente em um grito longo, elevado e contínuo, inteiramente anônimo e inumano – um uivo – um guincho lamurioso, metade horror e metade triunfo, tal como só poderia ter brotado do inferno num esforço combinado das gargantas dos condenados em sua agonia e dos demônios que exultam na danação.

De meus próprios pensamentos é tolice falar. Desfalecendo, cambaleei para a parede oposta. Por um instante, os policiais na escada permaneceram imóveis, num paroxismo de terror e perplexidade. No instante seguinte, uma dúzia de braços vigorosos avançava contra a parede. Ela veio toda abaixo. O cadáver, já grandemente decomposto e coberto de crostas de sangue, surgiu ereto ante os olhos dos presentes. Em sua cabeça, com a boca vermelha escancarada e um olho solitário de fogo, estava a hedionda criatura cuja astúcia me levava ao assassinato, e cuja voz delatora me condenara à corda do carrasco. Eu emparedara o monstro dentro da tumba!

POE, Edgar Allan, 1809-1849. **Contos de imaginação e mistério**. São Paulo: Tordesilhas, 2012. p, 81- 92.

### Textos produzidos pelas alunas:

#### Aos olhos da vida

A vida parecia até um filme para aquela garotinha que se esforçava tanto e ainda se sentia insuficiente diante dos pais. Nada faz sentido! Toda hora a mesma coisa! Exclamava ela. Quantas vezes ela se perguntava: O que custa eles me apoiarem? Antonella já não suportava viver naquela situação. Depois que completou 15 anos, seus pais mudaram muito, inclusive no jeito que a tratavam. O sofrimento dela só aumentava e tudo o que ela queria era sair dali, conseguir um emprego e entrar em uma boa faculdade. Mas o que Antonella mais queria era poder retribuir tudo o que os pais fizeram por ela. Cansada de sofrer, a menina decidiu que a partir daquele dia, ignoraria tudo o que não lhe fazia bem, pensou, então, em uma estratégia para acabar com aqueles conflitos de uma vez por todas. Após chegar da escola, pôs seu plano em ação que, para a sua surpresa, ele funcionou. Tempos depois, ela estava bem empregada, ganhando muito bem, tinha conseguido entrar na melhor escola federal de medicina e seus pais estavam muito orgulhosos. A menina começou a entender por que os pais a tratavam daquele jeito, eles só queriam o seu bem. Tempos se passaram, ela já estava formada e havia se especializado em dermatologia, sua carreira ia muito bem. Após completar seus 25 anos, começou a sair e curtir a vida, até que encontrou seu grande amor e com ele se casou, teve duas filhas lindas e, finalmente, deu tudo certo. Quem sabe se não tivesse passado por tudo aquilo, não seria a mulher batalhadora e guerreira que se tornou.

Texto produzido pela aluna MDO do 9º ano da Escola Estadual ALAB, escrito dia 20/10/2020.

#### Inseguranças

Laura encontrava-se em seu quarto, pensando sobre sua vida, quando, de repente chegou à conclusão de que precisava mudar de escola, pois aquela em que ela estudava tinha muitas falhas no ensino. Então, decidiu se inscrever para o colégio militar. Em pouco tempo, ela resolveu tudo e, finalmente, estava inscrita. Bom, agora era só estudar! Foi o que ela pensou. Porém, não esperava que a insegurança fosse chegar, mas chegou e foi muito difícil superá-la. Ela quis desfazer a inscrição, porque não se achava apta a fazer a prova, mas, seus pais não deixaram, é claro! Pelo contrário, eles a motivaram e a fizeram acreditar que se ela se dedicasse mais aos estudos seria aprovada. Laura estudou e se esforçou muito, fez a prova e aguardou o resultado ansiosamente. Por fim, no dia 12 de novembro de 2019, Laura foi aceita no colégio militar.

Texto produzido pela aluna MDO do 9º ano da Escola Estadual ALAB, escrito dia 20/10/2020.

#### O armário mágico

Lembro-me de quando estávamos os três irmãos, Sara, Márcio e eu, brincando no intervalo da escola. Éramos crianças e morávamos em uma bela casa na Transilvânia, mas, tivemos que nos mudar para Mystics Falls por conta do emprego dos nossos pais que foram transferidos para outra cidade. Na casa nova tinha um quarto com um guarda-roupa muito estranho e, até então, não estávamos curiosos para saber o que tinha dentro, aliás, nem sabíamos se realmente era um armário, pois estava coberto com um pano branco. Até que um dia, após chegar da escola, almoçamos e tiramos a soneca da tarde, já era noite quando acordamos e resolvemos brincar de esconde-esconde. Todos já tínhamos escondido, menos Sara, então ela se escondeu no guarda-roupa misterioso que, de início, aparentava ser um guarda-roupa normal. Quando entrou, surpreendeu-se com um lugar mágico e frio e ficou assustada ao mesmo tempo, porém, estava gostando do lugar. Percebemos que todos já tinham sido encontrados, menos Sara. Procuramos em todos os possíveis lugares da casa e nada. Já estávamos muito preocupados por não achá-la. De repente nos recordamos do guarda-roupa e fomos até lá. Entramos e tivemos a mesma reação que ela.

Quando a encontramos, vimos que ela tinha feito um novo amigo lá e que ele era metade humano e metade cavalo. Todos ficamos chocados ao vê-lo. Depois o conhecemos melhor. Sabíamos que precisávamos sair de lá e seguir a vida normalmente, mas, fomos encantados por ele, por isso, sempre que nos afastávamos a saudade apertava e, todos os dias, em segredo, visitávamos o novo amigo no guarda-roupa.

Texto produzido pela aluna MDO do 9º ano da Escola Estadual ALAB, escrito dia 20/10/2020.

### **O mistério da floresta**

Letícia, uma adolescente de 16 anos, era uma menina alegre e bem divertida, apesar de sua mãe ter desaparecido quando ela tinha apenas 11 anos. Morava com seu pai e seu irmão em uma cidade chamada "Bela Vista", que de bela não tinha nada. A cidade era popularmente conhecida como cidade do desaparecimento ou cidade fantasma. Em março de 2018, ela estava entre um grupo de cinco amigos que decidiram seguir uma trilha que os levaria a um dos lugares mais assustadores da cidade, dizia a lenda que depois de uma floresta tinha uma paisagem linda e exuberante, mas seria quase impossível chegar até lá, porque precisariam passar por tal caminho e todos que entraram lá nunca mais saíram. Mesmo assim, não desistiram. Na manhã do dia 5 de março, saíram com destino à floresta, entraram em uma van e partiram. No meio do caminho, encontraram um homem de preto que estava do lado da estrada, pedindo carona, assim que pararam o carro, o homem entrou sem dar nenhuma informação. Todos acharam estranho, mas, continuaram a viagem, quando chegaram ao seu destino, ainda eram 10 horas da manhã e ninguém entendia o porquê de ter escurecido repentinamente. O homem de preto disse que morava ali perto e que, se fosse eles, não entraria naquela floresta. Disseram que não tinham medo de nada, na primeira noite decidiram dormir no carro. Acordaram com alguém batendo no vidro. Abriram a porta e não viram ninguém, porém, Luana, uma das amigas, havia sumido. Todos se desesperaram e decidiram fugir dali, mas, eles não tinham se dado conta de que estavam no meio de um cemitério e não havia mais estrada. Então, decidiram seguir a pé. Depois voltariam para procurar a amiga e o carro. Andaram pela floresta até que chegaram a um lugar onde encontraram uma linda mulher, alta e de olhos verdes. Letícia sentiu-se têmula ao reconhecer que aquela era sua mãe, no primeiro momento, sentiu um calafrio, por mais que tivesse ido para a floresta com os amigos atrás do paradeiro dela, não conseguia acreditar no que via. Correu para abraçá-la, quando percebeu que não conseguia. Sua mãe estava protegida por um campo magnético que formava um portal. Quando olhou para o lado, algo a puxou e ela foi transportada para um lugar mágico e diferente de tudo o que conhecia. Logo concluiu que estava no paraíso. Enfim, havia atravessado a floresta e não queria mais voltar para casa, ela passou a morar ali com sua mãe e a esperar pelo momento em que outros corajosos como elas conseguissem atravessar aquele misterioso portal.

Texto produzido pela aluna BBD do 9º ano da Escola Estadual ALAB, escrito dia 20/10/2020.

### **A menina e a cabana**

Embora a tristeza estivesse lhe corroendo por dentro. Clara era uma menina sorridente que, aos treze anos, queria muito reencontrar um humilde lenhador com quem fez amizade há muitos anos.

As lembranças dos momentos em que ele conversava com ela e com os animais não saíam de sua mente. Ele a tratava como filha, o que a fez chamá-lo de pai. Faziam piqueniques, brincavam e ficavam juntos por horas e horas.

Decidiu, então, entrar sozinha em uma floresta onde imaginava que o encontraria. Naquele momento, duas pessoas de uma família a viram caminhando sozinha e distanciando-se da cidade. Acharam aquilo estranho e resolveram segui-la. Não passou muito tempo até que, preocupados com ela, resolveram chamá-la e interrogá-la: - Menina, quem você tanto procura nessa direção?

A menina pediu, então, que a acompanhassem até um pouco mais adiante que ela iria mostrar o que procurava em direção à floresta. Caminharam mais alguns minutos até que avistaram uma cabana.

Ao entrarem, ficaram aterrorizados com o que viram. A menina correu para abraçar um esqueleto com roupas. Eles não compreendiam por que ela abraçava aqueles ossos com tanta força e concluíram que ela estava precisando de ajuda e a tiraram de perto daqueles restos mortais o mais rápido que puderam.

Já na cidade, a mocinha foi levada para um hospital que atendia pessoas com problemas psicológicos. Só nesse momento os dois descobriram, que ela era apenas uma garotinha órfã que dedicava todo o seu afeto àquele cadáver.

Eu não tenho mais ninguém! Ninguém gosta de mim! Disse ela, aos prantos. E contou sobre sua vida. Sua situação comoveu a todos. Enfim, a mocinha foi adotada por aquela família que a resgatou da cabana e a cercou de carinho e proteção.

O que não esperavam era que ela continuasse fugindo para visitar a pequena cabana.

Ao perceber que tudo aquilo não era real, a menina descobriu que era justamente a ideia que fantasiou em sua mente sobre seu pai e sobre a vida que levava com ele que a mantinha viva.

Produção de texto da aluna SRSS proposta na apostila 18.

### **O Camundongo conselheiro**

Alice era uma menina engraçada, meiga e, às vezes, estressada. Certo dia, enquanto tomava banho em um rio, ouviu seus amigos dizerem que a deixariam ali, sozinha se ela não sáísse da água naquele exato momento. A mocinha, não entendeu o tom grosseiro com o qual falaram com ela.

Eles perceberem que a menina ficou ofendida e, como a conheciam bem, imaginaram que ela os desafiaria e ficaria lá. Preocuparam-se, então, porque não queriam ser julgados pelo mal que poderia acontecer a ela. O que os fez insistir para que a menina sáísse e a justificar que estavam cansados e com frio.

Magoada, a menina, nem quis escutá-los mais, estava tão irritada pela maneira como falaram com ela que se recusou a sair sem pensar nos perigos que poderia enfrentar por causa disso. Por mais que tentassem reverter a situação, não conseguiram.

Deixaram a menina no rio. De repente, enquanto ela nadava, viu algo brilhante no fundo e quis descobrir o que era. Por mais que a menina temesse o perigo, continuava mergulhando o mais fundo que podia em direção àquela coisa misteriosa que parecia enfeitiçá-la cada vez mais.

Até que, de repente, a menina foi transportada para outro mundo com muitas flores e árvores. Onde tudo era lindo. Enquanto a menina explorava o lugar, um pequeno camundongo começou a falar: “Moça você tem que voltar agora. Estão preocupados com você. Vou lhe dar um conselho: Não confie em diz ser seu amigo.

O animalzinho pulou para fora do rio e voltou para seu mundo seguindo o clarão de uma luz. Minutos depois, ela começou a refletir sobre o motivo daquilo tudo. Mal saiu do rio, ela ouviu duas amigas planejando jogar suas roupas fora para obrigá-la a voltar para casa sem as roupas.

Correu em direção aos seus pertences e vestiu-se enquanto ouvia uma delas dizer: “Deveríamos tê-la matado”. Alice se afastou decidida a nunca mais se aproximar delas.

O que ela não queria era ficar longe daquele lugar sossegado. Sempre que podia a moça voltava para conversar com o camundongo. Mas, aprendeu que não deve confiar em qualquer um que diz ser seu amigo, confiança se conquista pelas atitudes, após um bom tempo.

Produção de texto da aluna SRSS proposta na apostila 23.

### **Sobre os autores dos contos selecionados:**

#### **Eduardo Mahon**

Eduardo Moreira Leite Mahon, romancista, contista, poeta e advogado, nasceu no Rio de Janeiro aos 12 de abril de 1977, reside em Cuiabá desde 1980. Gradou-se em Direito, pela Universidade Federal de Mato Grosso, em 1999. cursou Especialização em Direito Processual Penal, pela Escola Superior de Direito. Foi professor universitário de Direito Processual Penal. Advoga em Mato Grosso, no Tribunal Regional Federal, Superior Tribunal de Justiça e Supremo Tribunal Federal. Ministrou aulas na Escola Superior do Ministério Público, na Escola Superior de Advocacia, na Escola Superior de Direito, na Universidade de Cuiabá, na Universidade de Várzea Grande e na União de Ensino de Diamantino. É sócio do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCRIM), no qual apoia e organiza anualmente os Seminários Internacionais de Direito Penal, que ocorrem em São Paulo. É membro, desde 2007, da Academia Mato-Grossense de Letras, ocupando a cadeira onze. É também membro titular do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso e sócio correspondente da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras. O escritor publicou seu primeiro livro de poesia, intitulado “Nevralgias” em 2013. Em 2014, publicou seu primeiro romance, “O Cambista” e o livro “Doutor Funéreo e outros contos de morte”. Em 2016, lançou três livros de poesia – “Palavrazia”, “Palavra de Amolar” e “Meia palavra vasta” e seu segundo romance: “O fantástico encontro de Paul Zimmermann”. Em 2017, publicou o livro de contos intitulado “Contos Estranhos”. Em 2018, produziu dois novos romances, “O homem binário e outras memórias da senhora Bertha Kowalski” e “Alegria”. Em 2019 publicou o romance “Paraíso em Fuga”. Em 2020 publicou os livros de contos “O vírus do Ipiranga”, “Inclassificáveis” e “Galileu dançou por muito menos”. Atualmente, assina a Editoria-Geral da Revista Literária Pixé. Entre os anos de 2018 e 2019 e prepara o lançamento de “No Domingo, ele vem nos visitar”, com base na obra poética da escritora Lucinda Persona.

#### **Hans Christian Andersen**

Hans Christian Andersen (1805-1875) foi um poeta dinamarquês e escritor de histórias infantis que escreveu canções patrióticas, peças de teatro e contos de fadas, pelos quais é mundialmente conhecido. Seus contos foram traduzidos para mais de 125 idiomas e influenciaram diversas peças de dramaturgia, sinfonias, óperas e

filmes. Em 1816, com apenas onze anos, ele foi obrigado a abandonar a escola e forçado a se sustentar. Trabalhou no teatro como ator e bailarino, além de escrever algumas peças. Em 1822, Andersen já havia publicado seu primeiro conto, *O Fantasma da Tumba de Palnatoke*. Foi admitido na Universidade de Copenhaga em 1828. Em 1829, obteve considerável sucesso com a obra *Um passeio desde o canal de Holmen até a ponta leste da ilha de Amager*. Alcançou reconhecimento internacional em 1835, quando lançou o romance *O Improvisador*, na sequência de viagens que o tinha levado a Roma, depois de passar por vários países da Europa. Apesar de ter escrito diversos romances adultos, relatos de viagens e livros de poesia, foram os contos de fadas que tornaram Hans Christian Andersen famoso. Especialmente porque, até então, os livros voltados especificamente para crianças eram muito raros. Entre 1835 e 1842, Andersen lançou seis volumes de *Contos* com histórias infantis traduzidos para diversos idiomas e continuou escrevendo seus contos infantis até 1872, chegando à marca de 156 histórias.

### **Edgar Allan Poe**

Edgar Allan Poe nasceu em 1809 nos Estados Unidos e morreu em 1849. Com menos de três anos, ficou órfão de pai e mãe. Então, foi criado por John Allan, um comerciante, porém, não adotado legalmente. Poe estudou nas melhores instituições de ensino. Em 1827 publicou sua primeira obra: *Tamerlão e outros poemas*. Em 1835, exerceu a função de editor no *The Southern Literary Messenger*, em Richmond. No ano seguinte, casou-se com sua prima Virginia (1822-1847), de 13 anos de idade. Em 1847, sua esposa morreu de tuberculose e esse fato provocou o declínio do escritor, que se tornou alcoólatra. As poesias e contos de Edgar Allan Poe atingiram fama mundial. Sua escrita apresenta profundidade filosófica e conteúdo analítico e sua poesia é marcada por melancolia, desespero, sentimento de perda e estranhamento. O autor é considerado o criador do conto de terror moderno, precursor da ficção científica e da história policial. Sua obra influenciou importantes autores que vieram depois, tais como o escritor francês Charles Baudelaire (1821-1867).

### **Conceição Evaristo**

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, (2011). Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série *Cadernos Negros*. Escritora versátil, cultiva a poesia, a ficção e o ensaio e participa de publicações na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Seus contos vêm sendo estudados em universidades brasileiras e do exterior. Em 2003, publicou o romance *Ponciá Vicêncio*, pela Editora Mazza, de Belo Horizonte. O livro foi incluído nas listas de diversos vestibulares de universidades brasileiras e vem sendo objeto de artigos e dissertações acadêmicas. Em 2006, Conceição Evaristo traz à luz seu segundo romance, *Becos da memória*. Em 2011, Conceição Evaristo lançou o volume de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Em 2014, a escritora publica *Olhos D'água*, livro finalista do Prêmio Jabuti na categoria “Contos e Crônicas”. Já em 2016, lança mais um volume de ficção, *Histórias de leves enganos e parecenças*.

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome), portador da Cédula de identidade RG nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, pai/mãe ou responsável por \_\_\_\_\_, aluno(a) matriculado(a) na Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros, AUTORIZO o uso de sua imagem para ser utilizada pela mestrandia Silvani de Paula Tavares, no âmbito do projeto **Leitura, interpretação e produção: uma experiência de leitura de *Contos Estranhos e Azul de Fevereiro*, de Eduardo Mahon**, seja essa destinada à divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso interno na Dissertação, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e/ou no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem.

Santo Afonso - MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de 2021.

---

Assinatura do pai/mãe ou responsável

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada “**LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS ESTRANHOS E AZUL DE FEVEREIRO DE EDUARDO MAHON,**” cujos dados serão coletados por meio de atividades realizadas na aplicação da proposta pedagógica, na Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Departamento de Ciências Humanas – Campus da UNEMAT de Cáceres - Universidade do Estado de Mato Grosso pelo período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade da Pesquisadora Silvani de Paula Tavares. Após este período, os dados serão destruídos.

Arenápolis, 03 de setembro de 2020.

Nome do Membro da Equipe Executora

Olga Maria Castrillon Mendes

Silvani de Paula Tavares

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Título da Pesquisa: **“LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS *ESTRANHOS* DE EDUARDO MAHON.”**

Nome da Pesquisadora: SILVANI DE PAULA TAVARES

Nome da Orientadora: OLGA MARIA CASTRILLON MENDES

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS *ESTRANHOS E AZYK DE FEVEREIRO* DE EDUARDO MAHON.”**

Seus Pais permitiram que você participe. Queremos propor atividades que favoreçam ao desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura que permitam compreender o gênero textual Conto, possibilitando, assim, o desenvolvimento de habilidades para a ampliação do nível de compreensão leitora não apenas em relação ao referido gênero, mas de todos os outros textos. Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa deverão ter entre 13 e 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros, no município de Santo Afonso, Estado de Mato Grosso.

Os desconfortos e riscos do estudo é considerado mínimo, limitados a pequenos constrangimentos no decorrer do desenvolvimento das atividades. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (65) 996924634 e (65) 33431846 da pesquisadora Silvani de Paula Tavares.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura que permitam compreender o gênero Conto, possibilitando, assim, o desenvolvimento de habilidades que servirão não apenas para a leitura de tal gênero, mas também de todos os textos. Além disso, você terá a oportunidade de refletir sobre assuntos bem atuais a partir da leitura dos contos propostos.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa além dos seus colegas de classe. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa será produzido um trabalho denominado Dissertação de Mestrado Profissional, em que faremos a divulgação dos resultados. Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Os telefones de contato se encontram na parte de cima deste texto.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **“LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS *ESTRANHOS E AZUL DE FEVEREIRO* DE EDUARDO MAHON”**, que tem como objetivo geral: Garantir o acesso à leitura de contos por meio da promoção de atividades de leitura que propiciem ao aluno o desenvolvimento de habilidades na criação do próprio texto.

Ler, interpretar e produzir contos.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, sem deixar ninguém furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santo Afonso – MT, 03 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do  
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do responsável legal: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: ( ) \_\_\_\_\_

**II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

Título da Pesquisa: **“LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS *ESTRANHOS E AZUL DE FEVEREIRO* DE EDUARDO MAHON.”**

Nome da pesquisadora responsável: Silvani de Paula Tavares

Nome da orientadora: Olga Maria Castrillon Mendes

**III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

Caro(a) senhor(a) seu filho (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa denominada **“LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS *ESTRANHOS E AZUL DE FEVEREIRO* DE EDUARDO MAHON.”**, cujo objetivo principal é: investigar o desenvolvimento de estratégias de leitura através da ampliação do nível de compreensão leitora, por meio do Conto.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios tais como: a reflexão sobre temas atuais; o aprimoramento das habilidades de ler e compreender textos diversos; a percepção dos efeitos de sentido presentes nos contos, dependendo das intenções pretendidas e do contexto de uso.

Caso o (a) senhor (a) autorize a participação de seu (sua) filho (a), ele (a) participará de aulas sobre a leitura de contos, a fim de promover a aquisição de habilidades necessárias para a ampliação do nível de compreensão leitora, percebendo a importância disso para a sua interação e entendimento de textos diversos. Nessas aulas, serão propostas atividades a partir de Contos contemporâneos que apresentam temas atuais e relevantes para a reflexão sobre alguns problemas que nos afetam. Os riscos decorrentes do estudo são mínimos, limitados a possibilidade de pequenos constrangimentos diante dos colegas em relação ao desenvolvimento das atividades.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente, desta forma a imagem de seu filho será preservada. Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação a seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidos pela pesquisadora e, caso queira, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado de Mato Grosso. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele (a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

#### **IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** SILVANI DE PAULA TAVARES, Rua D, nº 1783 E Bairro: Primavera, Arenápolis – MT. Tel: (65) 996924634 e e-mail: [silvani\\_paula@hotmail.com](mailto:silvani_paula@hotmail.com)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/ 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde CEP: 70750-521 – Brasília – DF**

#### **V – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa “**LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS ESTRANHOS E AZUL DE FEVEREIRO DE EDUARDO MAHON**” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho (a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a identificação de meu filho (a) não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Santo Afonso – MT, 28 de agosto de 2020.

---

(Assinatura do representante legal do adolescente)

---

SILVANI DE PAULA TAVARES

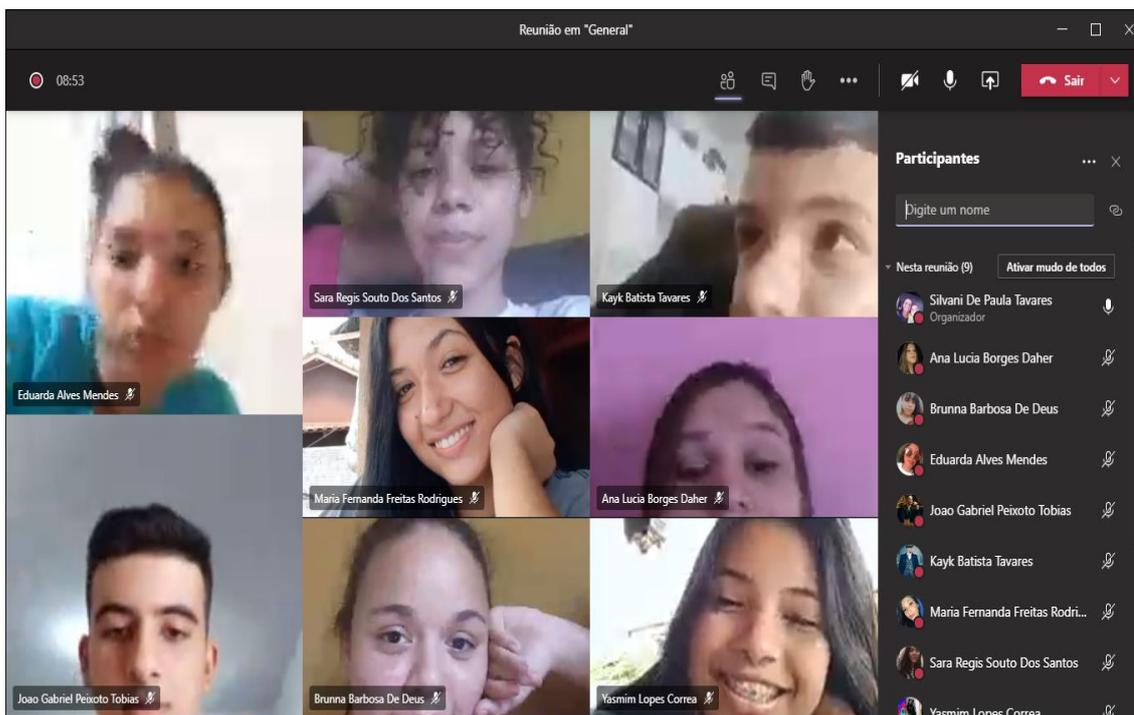
Pesquisadora responsável

---

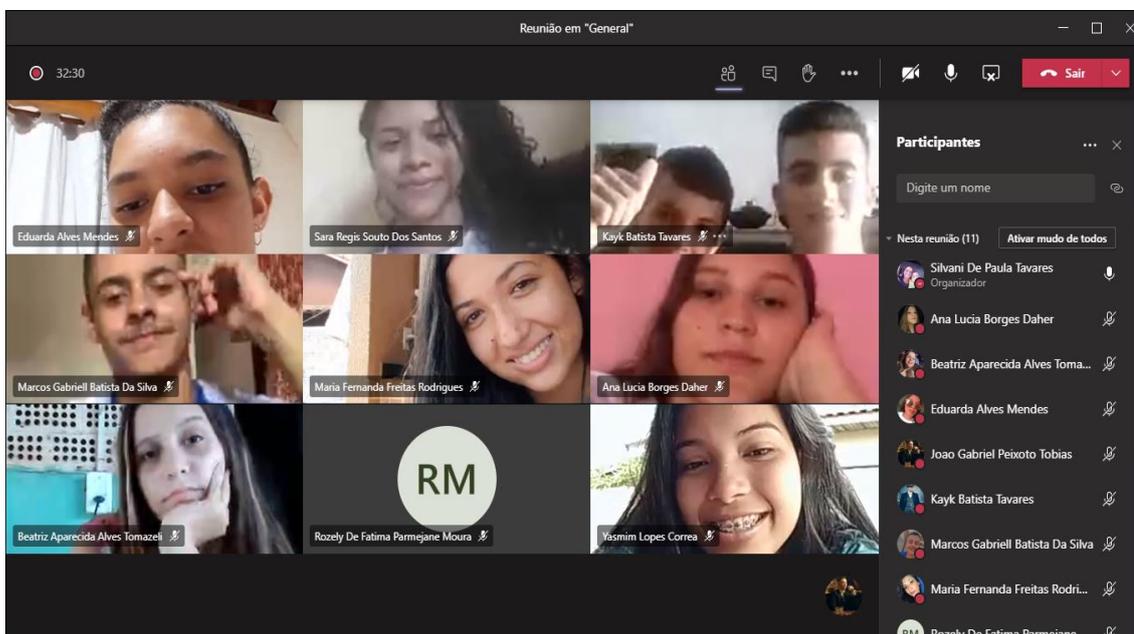
Olga Maria Castrillon Mendes

Orientadora da pesquisadora

## Prints de imagens de tela tirados durante as aulas interventivas remotas



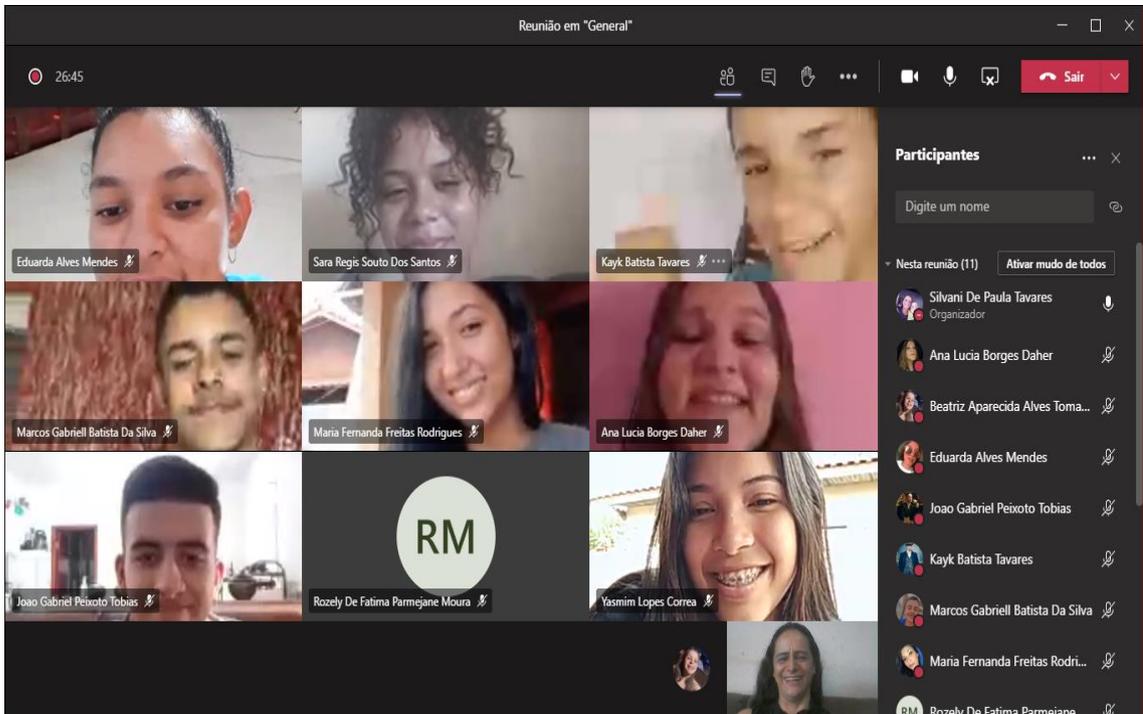
Fonte da pesquisadora



Fonte da pesquisadora



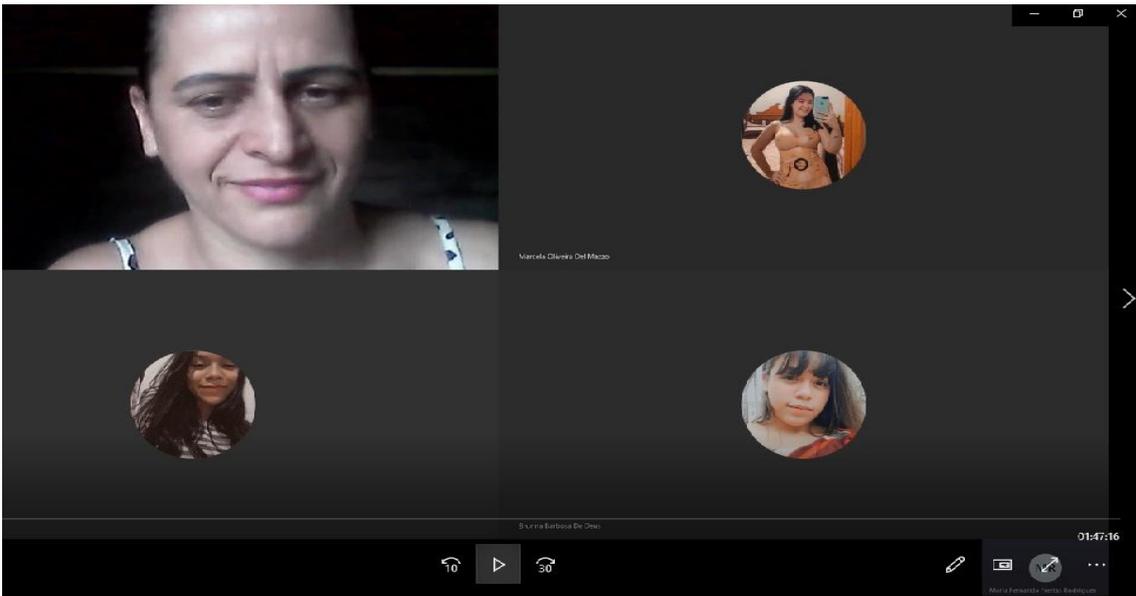
Fonte da pesquisadora



Fonte da pesquisadora



Fonte da pesquisadora



Fonte da pesquisadora