



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
DEPARTAMENTO DE LETRAS / CAMPUS CENTRAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANTONIA CLEIDE REGINA DE HOLANDA FERREIRA

**LETRAMENTO LITÉRARIO: UMA PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO EM
LÍNGUA MATERNA DO CONTO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**

MOSSORÓ/RN

2024

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
DEPARTAMENTO DE LETRAS / CAMPUS CENTRAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ANTONIA CLEIDE REGINA DE HOLANDA FERREIRA

**LETRAMENTO LITÉRARIO: UMA PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO EM
LÍNGUA MATERNA DO CONTO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras, da Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de
Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Linha de pesquisa: Letramento literário

Orientador: Dr. Marcos Vinicius Medeiros da Silva

MOSSORÓ/RN

2024

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

F383I Ferreira, Antonia Cleide Regina de Holanda Ferreira
Letramento Literário: Uma prática de retextualização
do conto para formação de leitores. / Antonia Cleide
Regina de Holanda Ferreira Ferreira. - Mossoró, 2024.
105p.

Orientador(a): Prof. Dr. Professor Doutor Marcos
Vinícius Medeiros da Silva Silva.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Letramento Literário. 2. Sequência Básica. 3.
retextualização. 4. Conto. 5. João Antônio. I. Silva,
Professor Doutor Marcos Vinícius Medeiros da Silva. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

ANTONIA CLEIDE REGINA DE HOLANDA FERREIRA

**LETRAMENTO LITÉRARIO: UMA PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO EM
LÍNGUA MATERNA DO CONTO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras, da Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de
Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Linha de pesquisa: Letramento literário

Orientador: Dr. Marcos Vinícius Medeiros da Silva

Aprovado(a): 05/04/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Vinícius Medeiros da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Orientador)

Prof. Dr. Francisco Humberlan Arruda De Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do
Norte
(Membro externo)

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
(Membro interno)

AGRADECIMENTOS

“Tudo que move é sagrado, e o fruto do trabalho é mais que sagrado”. Esses versos de autoria do compositor Beto Guedes resumem, com muita clareza, o sentimento que me preenche na conclusão dessa etapa. Colher o fruto do desenvolvimento deste trabalho fez de mim uma pessoa mais realizada pessoal e profissionalmente. Parte da satisfação de chegar até aqui, eu divido com as pessoas especiais que estiveram comigo ao longo deste processo.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Deus e à Virgem Maria que me fortalecem todos os dias de minha vida e, por meio da fé e das minhas orações, mostraram-me os caminhos para enfrentar os desafios que surgiram no decorrer dessa trajetória.

Em seguida, agradeço à minha família como um todo. Aos meus pais Francisco Melo de Freitas e Creusa Holanda de Freitas que, ao longo da minha criação, deram-me todo o suporte que precisei e, acima de tudo, transmitiram os valores que me motivam a ser uma pessoa melhor.

Aos meus filhos Gabriel e Guilherme, que representam a parte mais preciosa de minha vida. Cada um, em sua singularidade, desperta em mim o que há de melhor no meu ser e, em tudo que faço, há um pouco deles. A Gabriel, meu primogênito, agradeço por contagiar e alegrar os meus dias com os seus gestos carinhosos. E, de modo especial, agradeço a Guilherme por ter me incentivado e me auxiliado de tantas formas na realização deste trabalho. A você, meu filho, eu expresso a minha gratidão e dedico grande parte deste projeto.

Ao meu esposo Plínio, agradeço por estar sempre ao meu lado e ter construído comigo uma relação de respeito e companheirismo, participando e me apoiando em todos os meus projetos.

A minha tia e madrinha Maria Melo de Freitas, que sempre esteve presente em minha vida.

Agradeço a minha nora Natália, pelo apoio em diversas situações.

Aos meus irmãos e irmãs, com os quais sempre compartilhei de um sentimento de união inexplicável e que se fazem presentes no meu cotidiano, contribuindo com a minha felicidade. De modo especialmente caloroso, agradeço à minha irmã Maria Clivoneide, com quem eu costumo dizer que divido minha alma. Minha irmã conhece como ninguém cada detalhe do meu ser, como também esteve ao meu lado no

desenvolvimento deste trabalho, motivando-me em cada conversa diária. Agradeço também ao meu cunhado Manoel Freire, o qual também contribuiu em diversos momentos com a construção deste projeto.

Ao coordenador do Profletras/Mossoró, Professor Doutor José Roberto, por tanta dedicação e pela manutenção do curso em nossa unidade, por todo respeito a cada um dos mestrandos e, também, por tanta resiliência na resolução dos problemas que surgiram ao longo do processo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro e intelectual na formação dos professores da educação básica.

Agradeço ao meu orientador Dr. Marcos Vinícius Medeiros da Silva por colaborar com minha formação, dividindo comigo a elaboração deste trabalho.

Agradeço aos demais professores e professoras que, ao longo desse percurso, fizeram dessa experiência um momento extremamente rico para o meu aperfeiçoamento como educadora.

Agradeço à Candice, secretária do Profletras, a qual sempre nos atendeu prontamente e com muita generosidade quando precisamos.

Agradeço também aos colegas de turma, com quem tive a oportunidade de compartilhar essa experiência de forma tão especial.

Aos alunos da turma de 2023 do nono ano do turno matutino, da escola campo em que atuei, com os quais pude aprender imensamente.

À gestora Helaine Mirelli e ao vice-gestor José Damasceno Neto por acolherem o desenvolvimento deste projeto.

No mais, deixo meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma colaboraram, direta ou indiretamente com a realização deste trabalho. Sintam-se igualmente contemplados com as minhas palavras e com minha gratidão.

“O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”.

(Todorav, Tzvetan)

RESUMO

Os desafios enfrentados pela Educação Básica no Brasil são inúmeros. Porém, o mais recorrente é a falta de interesse e o hábito pela leitura do texto literário. Por isso, muitos estudiosos têm desenvolvido pesquisas sobre o ensino de literatura no âmbito da educação básica, haja vista que, em muitos casos, o texto literário é usado, muitas vezes, como pretexto para o ensino de teoria gramatical. Dessa forma, este trabalho procura trazer uma contribuição através de uma pesquisa que tem como cerne a pesquisa-ação a partir de alguns contos de João Antônio. O ambiente favorável para realização será uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Mossoró no estado do Rio Grande do Norte. A turma escolhida foi o 9º ano “B”, no turno matutino, com alunos na faixa etária entre 13 e 15 anos. Quanto ao suporte teórico para realização do projeto, buscou-se a proposta da Sequência Básica do livro *Letramento Literário: teoria e prática* de Rildo Cosson (2021). O objetivo principal é trabalhar o gênero conto em sala de aula no processo de retextualização para a formação de leitores. A fundamentação teórica para efetivação do objetivo será embasada nos estudos de Cosson (2021), referentes ao Letramento Literário, em uma relação dialógica com outros pesquisadores que defendem à referida temática, como: Zilberman (1986), Bazerman (2011), Coelho (2000), Colomer (2017), Candido (2011), Soares (2021), dentre outros. Além dos teóricos, os documentos normativos da educação brasileira farão parte, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). A parte que diz respeito à retextualização será baseada nos estudos de Dell'Isola (2007). Finalmente, para discutir sobre os contos de João Antônio, Candido (1995) e Bosi (2015) são os teóricos de referência. A ideia final é desenvolver a retextualização do conto para formação de leitores a partir do resultado da Sequência Básica desenvolvida com os contos escolhidos. Espera-se que essas estratégias sejam eficientes para o desenvolvimento do Letramento Literário. Destarte, esta pesquisa consiste em contribuir para a escolarização da literatura através do Letramento Literário de maneira que a literatura não perca a essência que é humanizar.

PALAVRAS-CHAVES: Letramento Literário; Sequência Básica; Retextualização; Conto. João Antônio.

ABSTRACT

The challenges faced by Basic Education in Brazil are manifold. However, the most prevalent one is the lack of interest and habit of reading literary texts. This reality has a significant impact on various areas of knowledge. Consequently, numerous scholars have conducted research on the teaching of literature in the context of basic education, considering that, in many instances, literary texts are merely used as a means to teach grammatical theory. Thus, this study aims to contribute through an analysis centered around action research based on selected short stories by João Antônio. The research will be conducted in a public school in Mossoró, Rio Grande do Norte. The chosen class will be the 9th grade "B," during the morning session, with students aged between 13 and 15 years. As a theoretical framework for this project, the proposal of the Basic Sequence from Rildo Cosson's book "Letramento Literário: teoria e prática" (2021) was adopted. The main objective is to foster the development of interpretive and empathetic readers by immersing them in the world of reading and equipping them with the capacity to recontextualize the short stories into short films. The theoretical foundation for achieving this objective will be based on Cosson's (2021) studies on Literary Literacy, in a dialogical relationship with other researchers who advocate for this subject, such as Zilberman (1986), Bazerman (2011), Coelho (2000), Colomer (2017), Candido (2011), Soares (2021), among others. In addition to the theoretical framework, normative documents of the Brazilian educational system will be considered, including the Law of Guidelines and Bases of National Education (Brazil, 1996), the National Curriculum Parameters for Portuguese Language (1998), and the National Common Curricular Base (2017). The section pertaining to recontextualization will draw from Dell'Isola's (2007) studies. Finally, to discuss João Antônio's short stories, Candido (1995) and Bosi (2015) serve as the reference theorists. The ultimate goal is to develop the recontextualization of the short stories into short films based on the outcomes of the Basic Sequence developed with the selected short stories. It is expected that these strategies will effectively contribute to the development of literary literacy. Therefore, this research aims to contribute to the integration of literature into education through literary literacy, ensuring that literature maintains its essence of humanization.

KEYWORDS: Literary Literacy; Basic Sequence; Retextualization /Recontextualization; Short Story; João Antônio.

Sumário

1 – INTRODUÇÃO.....	11
2 – GÊNEROS DO DISCURSO E LETRAMENTO LITERÁRIO.....	17
2.1 – GÊNERO DO DISCURSO E A IMPORTÂNCIA NA LEITURA.....	17
2.2 – DIÁLOGOS COM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	24
2.3 – LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	28
2.4 – LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DA LITERATURA.....	32
2.5 – LETRAMENTO LITERÁRIO: IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	39
2.6 – UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR RILDO COSSON.....	48
3 – A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DO GÊNERO CONTO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	54
3.1 – A EVOLUÇÃO DO CONTO.....	54
3.2 – JOÃO ANTÔNIO: ALGUNS TRAÇOS BIOGRÁFICOS.....	60
4 - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	64
4.1 – TIPO DE PESQUISA.....	64
4.2 – CONTEXTO DA PESQUISA: AMBIENTE ESCOLAR E PARTICIPANTES.....	66
4.3 – CRONOGRAMA E EFETIVAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA.....	69
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	80
Anexo 1.....	83
Anexo 2.....	86
Anexo 3.....	95
Anexo 4.....	100
Anexo 5.....	104

1 – INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil sempre enfrentou diversos desafios. O baixo nível de desempenho linguístico demonstrado pelos estudantes ao fazerem uso da língua, quer seja na modalidade oral, quer seja na modalidade escrita, provoca preocupações e gera discussões entre professores, pesquisadores e demais seguimentos educacionais.

Nas últimas décadas, esse baixo desempenho linguístico vem tendo uma atenção maior por parte do Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os quais são os responsáveis pela realização das avaliações e resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb é uma avaliação realizada desde 1990 e acontece a cada dois anos nas séries finais de cada etapa de ensino da educação básica. Trata-se de uma avaliação em larga escala que oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais.

Dessa forma, permite que as diversas esferas governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no Brasil. Através de testes e questionários, a avaliação reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes da educação básica. Mesmo com os esforços que são somados para que os alunos tenham um bom desempenho nas principais áreas do conhecimento como português e matemática, essa avaliação tem apresentado dados insatisfatórios nas habilidades de leitura em Língua Portuguesa e de resolução de problemas em Matemática.

O *Programme for International Student Assessment (PISA)* de 2022, traduzido para o português Programa Internacional de Avaliação de Alunos, corrobora com essas afirmações. Observando os resultados do PISA 2022, depreende-se que, no contexto da matemática, 73% dos alunos não alcançaram o nível básico em matemática. Já no que diz respeito aos resultados da leitura, 50% dos alunos não alcançaram o nível básico. Nas duas áreas, o nível básico representa o conhecimento mínimo para o exercício pleno da cidadania.

Esses dados servem para reforçar, cada vez mais, a necessidade de desenvolvimento de atividades de letramento voltadas para superação de dificuldades

básicas nas áreas consideradas fundamentais.

Na realidade, os alunos estão diariamente expostos a um grande número de leituras e informações, isso se deve ao universo digital que se tornou cada vez mais presente no cotidiano de adolescentes e jovens. No entanto, essas informações são muito esparsas e estão, majoritariamente, voltadas apenas a conteúdos lúdicos e de entretenimento, o que afasta os alunos das leituras mais densas e enriquecedoras. Nesse sentido, os autores Simone Gabriely, Arlene Santos e Marcus Túlio (2021) expõem:

Com a democratização do acesso à internet, o crescimento de adeptos às redes sociais se tornou um fenômeno comum. A sociedade está cada vez mais conectada, a facilidade de manter contato em qualquer hora e lugar através de dispositivos tecnológicos, abre o leque de possibilidades de comunicação, bem como, entretenimento, compartilhamento de ideias e exposição de opiniões. (Simone; Arlene; Marcus; 2021)

O fato é que a escola não está acompanhando os avanços tecnológicos e insiste em desenvolver práticas de letramento voltadas, muitas vezes, para aulas de leitura ultrapassadas. Isso pode ser um dos fatores que justifica o baixo desempenho dos alunos tanto nas avaliações locais como nas avaliações externas. Segundo Simone Gabriely, Arlene Santos e Marcus Túlio (2021):

Alguns profissionais da educação ainda apresentam resistência à utilização das redes sociais no ensino por vários motivos, entre eles dificuldades de manuseio, prejulgamento e dificuldades de realizar atividades pedagógicas em um meio que não seja o tradicional, tal como se aprendeu há anos atrás. (Simone; Arlene; Marcus; 2021)

Sendo assim, a prática da leitura de textos literários, que deveria ser mais intensificada, vem sendo substituída pela leitura de informações irrelevantes em celular e computador. Percebe-se que os adolescentes estão tendo contato com a leitura diariamente, mas esse contato é, massivamente, restrito às redes sociais. Nesse sentido, surge a necessidade das aulas de Língua Portuguesa se adequarem às novas tecnologias, bem como o docente aproveitar as mídias digitais para desenvolver atividades de leitura que envolvam tanto textos digitais quanto textos impressos, uma vez que os alunos já estão imbricados com o meio cibernético.

Essa realidade expõe um dos maiores desafios à escola: como formar jovens leitores capazes de ressignificar a leitura considerando as infinitas modalidades que o mundo digital disponibiliza? O tempo que dedicam ao computador, videogames, televisão, celular, juntamente com a falta de incentivo à leitura pela família e também pela escola, são fatores que podem justificar o distanciamento dessa prática. Em

consequência, muitos alunos manifestam dificuldades variadas no uso da língua materna, pois escrevem pouco e com dificuldade, expressam-se com deficiência e apresentam conhecimentos limitados nas demais disciplinas.

Tendo como base essas problemáticas, muitas pesquisas são desenvolvidas por professores e teóricos na tentativa de contribuir para melhoria do ensino da língua materna, como também para o desenvolvimento de leitores capazes de entender a realidade na qual estão inseridos, sempre buscando encontrar requisitos básicos na leitura para construção de uma consciência crítica e, conseqüentemente, para promoção da cidadania.

Diante disso, torna-se necessário atitudes didáticas por parte dos educadores, para que a valorização da leitura seja, de fato, efetivada e adaptada aos novos gêneros textuais que surgem frequentemente, incluindo os gêneros digitais. Com isso, os alunos poderão reconhecer que os desafios enfrentados nas aulas de língua materna podem ser superados quando o hábito da leitura é levado a sério, sendo essa prática condição fundamental para humanização.

O aluno precisa ser instigado as mais variadas práticas de leitura. Muitas vezes, os temas abordados, nas aulas de interpretação textual, não despertam nenhum entusiasmo, pois são usados como atividades repetitivas de cobrança de exposição sintetizada ou fichas de leitura e totalmente fora da vivência dos discentes.

A escolha de um gênero textual ideal, a leitura diversificada de gêneros, como também o incentivo constante de visitas à biblioteca são alguns dos fatores que podem despertar o gosto e a curiosidade dos alunos pela leitura e, assim, levá-los ao hábito da mesma. Assim sendo, haverá uma melhor compreensão e interpretação mais ampla do contexto social.

Estimular o prazer pela leitura, tendo como base o gênero textual conto, é o ponto de partida para esta pesquisa, a qual buscará reforçar o estímulo e a prática da leitura em uma perspectiva interpretativa e humanizadora, capaz de ampliar as competências e habilidades de leitura e escrita dos sujeitos aprendizes.

O trabalho com os letramentos literários, nas aulas de leitura no ensino fundamental, pode trazer relevantes contribuições para o desenvolvimento de leitores, tendo em vista a diversidade textual que o universo linguístico disponibiliza. Com isso, compete ao professor de língua portuguesa conduzir situações didáticas em que os alunos façam uso da língua materna nas mais diferentes situações comunicativas e que os mesmos sejam capazes de analisar esses usos visando a aprendizagem das

diferentes práticas sociais de letramento.

Isso se torna possível a partir da sensibilidade de professores em articular língua e literatura numa inter-relação contínua entre sua prática e as teorias de ensino. Posto isto, com a visão de poder colaborar para a melhoria do ensino de leitura, pretende-se desenvolver atividade com o gênero conto, a qual é uma ocupação simples e, ao mesmo tempo, prazerosa, mas que objetiva o despertar de leitores críticos e humanizados.

Nesse sentido, surge a necessidade de incentivar a leitura de contos com temáticas atuais e que, assim, tragam para o interior da sala de aula uma discussão sobre os problemas que a os jovens enfrentam. Para isso, serão selecionados alguns contos que abordam o tema da fome, da droga, da exploração de menor e do racismo.

Acredita-se que a abordagem de temáticas que envolvam problemas sociais de grande relevância despertará nos jovens maior interesse pela leitura, bem como estimulará a participação oral dos alunos do 9º ano “B” do ensino fundamental, tendo em vista que esses elementos servirão como incentivo e fomentará o que há de mais subentendido no texto, entrelaçando realidade e ficção em uma busca de transformação do contexto social de todos os envolvidos no processo de leitura.

O desenvolvimento da pesquisa será através da Sequência Básica do Letramento Literário, desenvolvida por Rildo Cosson (2021), no livro Letramento Literário: teoria e prática. Isso porque essa sequência tem como cerne o letramento literário. A princípio, haverá discussões prévias sobre o gênero textual conto, suas características e a leitura coletiva do texto escolhido. Logo em seguida, ocorrerão debates e o compartilhamento das inferências feitas por cada um.

Nesse cenário, será apresentado para a turma do 9º ano a importância de transformar esse gênero literário em filme, na espécie de curta-metragem, fazendo, dessa forma, a retextualização de alguns dos contos escolhidos. Assim, ao renovar e transformar a prática docente, o aluno sentirá motivação para ler e também construir um curta-metragem, haja vista que a maioria dos jovens gostam e tem habilidades para trabalhar e utilizar as ferramentas tecnológicas.

Sob essa perspectiva, pode-se avaliar quanto o aluno aprendeu e foi capaz de contextualizar o conto com a prática social em que está inserido, fomentando o senso crítico e o desenvolvimento de habilidades argumentativas.

A presente pesquisa é embasada pelas seguintes questões de pesquisas: A apresentação do conceito de gênero textual a partir do conto pode contribuir para

formação de leitores? Quais as vantagens obtidas por meio da interpretação das principais características do gênero textual conto? O trabalho com leitura e produção de sentido, a partir do gênero conto, pode contribuir para a formação e interpretação de leitura dos alunos do 9º ano do ensino fundamental? Mostrar a importância da retextualização pode contribuir para formação de leitores autênticos?

O objetivo geral desse projeto é trabalhar o gênero conto em sala de aula no processo de retextualização para a formação de leitores. Há, também, o intuito de fazer com que o aluno perceba que um determinado gênero textual não é preso a sua estrutura e significado, mas que, a partir da leitura e interpretação, ele pode aprender a construir outro gênero textual, seja a partir de um texto literário ou não.

Além disso, tem-se como objetivos específicos: motivar atividades de leitura a partir do gênero conto; introduzir as principais características do gênero textual conto; ler e discutir as temáticas sociais dos contos de acordo com realidade atual; interpretar a leitura e a produção de sentido, a partir da leitura de contos, tendo como suporte a Sequência Básica de Rildo Cosson (2021); mostrar a importância da retextualização: do conto para formação de leitores.

Por fim, o presente trabalho está constituído pelos seguintes tópicos: (1) introdução, (2) considerações teóricas, (3) a contribuição do gênero textual conto para formação de leitores, (4) estratégias metodológicas e (5) considerações finais.

Na introdução, há a apresentação de todo o percurso do trabalho, exposição das questões de pesquisa, a justificativa e pertinência do tema para o processo de ensino – aprendizagem, os objetivos das ações interventivas, como também as contribuições teóricas e apresentação de cada capítulo.

O primeiro capítulo, denominado “Gênero do discurso e Letramento Literário”, aborda as bases da fundamentação teórica relacionando a importância dos gêneros textuais e o Letramento Literário.

No segundo capítulo, intitulado “A contribuição da leitura do Gênero Conto Para Formação de Leitores”, explicita-se a evolução do conto, alguns traços biográficos do escritor João Antônio, como também, a proposta de Sequência Básica sugerida por Rildo Cosson.

No terceiro capítulo, denominado “Estratégias Metodológicas: do conto para formação de leitores”, apresenta-se de forma detalhada a proposta de intervenção desenvolvida com base na Sequência Básica para o Letramento Literário.

O último tópico, destina-se às “Considerações finais”, momento em que há

uma retomada das questões e objetivos de pesquisa no sentido de reconhecer se os mesmos foram alcançados e, por fim, há um destaque sobre o Letramento Literário, mostrando as possíveis possibilidades para continuidade dessa prática no âmbito docente.

2 – GÊNEROS DO DISCURSO E LETRAMENTO LITERÁRIO

2.1 – GÊNERO DO DISCURSO E A IMPORTÂNCIA NA LEITURA

Ao apresentar o projeto em que a leitura e a escrita são a base fundamental, faz-se necessário estudar as concepções de gênero do discurso, tema defendido por Bakhtin em *Marxismo e filosofia da linguagem* no ano de 1995. Nessa obra, o autor afirma que a realização da linguagem só se concretiza a partir do processo de interação entre os falantes numa relação de interação social. Nas palavras do autor,

O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto, preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. (Bakhtin, 1995, p. 93).

Na visão de Bakhtin (1995), a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico. Assim, os gêneros discursivos são formas estáveis de enunciados que vão sendo elaborados de acordo com as condições específicas de cada grupo da comunicação verbal. Dessa forma, o gênero textual é considerado base fundamental na constituição de novos textos direcionados a novos interlocutores como objetos de ensino, direcionados a novas práticas educativas que levam em consideração a linguagem como prática social.

É importante ressaltar que o estudo sobre gênero vem sendo discutido há muito com Platão e Aristóteles. Durante esse período, já havia preocupação em tornar eficaz os enunciados como reforça Bazerman:

A retórica, desde a sua fundação há 2.500 anos, sempre teve interesse em gêneros ou tipos de enunciados, já que a prática retórica se preocupa exatamente em determinar o enunciado eficaz, apropriado para qualquer circunstância particular. O conceito retórico de gênero associa, desde a tradição clássica, a forma e o estilo do enunciado com a ocasião ou a ação realizada no enunciado. (BAZERMAN, 2011, p. 27).

Levando em consideração o posicionamento de Bazerman, o papel do professor de Língua Materna é de grande relevância, pois o docente deve colaborar para que os alunos desenvolvam habilidades de compreensão e produção de textos a partir dos discursos que os discentes já dominam ao chegar à escola, sendo o professor responsável principal pela interação e ressignificação desses discursos.

Sob esses aspectos, Travaglia (1995, p.68) evidencia que o discurso é

considerado como toda e qualquer atividade que possibilite efeitos de comunicação entre os interlocutores. Assim, o discurso é visto como um processo de interação em que o indivíduo realiza ações e atua sobre o interlocutor levando em consideração os contextos social, histórico e ideológico em que a língua, além de expressar e comunicar, passa a ser uma atividade sociointerativa.

Pelo que se constata na explicação de Travaglia, a comunicação se realiza por meio de textos, evidenciando que o trabalho de evolução da competência comunicativa corresponde ao desenvolvimento de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa. Diante disso, percebe-se que os estudos sobre gêneros sempre foram necessários e persistem na atualidade, porque são fundamentais na atividade humana e estão vinculados à vida social e à cultura como define Bazerman:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (Bazerman, 2006, p.23).

Seguindo esse raciocínio, o trabalho com gêneros nas aulas de língua materna possibilita aos alunos a construção de atividades que estejam relacionadas ao seu meio social, podendo assim, estabelecer um significado entre as vivências escolares e seu mundo. Nesse caso, o papel do professor é imensamente essencial na escolha do gênero, o que, no presente trabalho, tem-se o enfoque no gênero conto.

Sobre o papel do professor, Bazerman (2006, p. 30) é enfático quando diz que é competência dos docentes o dinamismo da sala de aula de forma que mantenham vivas, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que são exigidos aos alunos. Isso pode ser feito quando se leva em conta as práticas discursivas dos discentes, buscando explorar o desejo que eles têm de se envolverem em novas situações de interação linguística.

Em consequência, verifica-se que oferecer textos de diferentes gêneros e suportes, trabalhar os contextos em que esses textos foram produzidos, propor leituras de temas que promovam a reflexão e que favoreçam a discussão entre os alunos são ações que têm a possibilidade de promover de forma eficaz o ensino e que poderão promover um melhor desempenho nas demais disciplinas.

Ainda segundo Bazerman (2006, p.46), caso seja o desejo da escola

apresentar a leitura de forma prazerosa, é imprescindível encontrar meios que despertem o interesse pelos textos. Depois desse despertar é que serão capazes de desenvolver as habilidades e técnicas que darão precisão e ressignificado às suas leituras.

Considerando que a escola é a instituição responsável para desenvolver a leitura e a escrita, é notório que essa entidade, atualmente, não cumpre seu papel como deveria, pois desenvolve atividades mecânicas e sem criatividade, quando deveria estimular a imaginação, a aprendizagem, o interesse do discente através de leituras centradas em outras áreas do conhecimento, enriquecendo o vocabulário e capacitando o aluno para uma escrita de textos mais longos com ideias mais amplas e críticas.

De acordo com esse raciocínio, Zilberman (1986, p. 134) expõe: “Continuam as nossas escolas a agir como “instrumentos imperfeitos”, não apresentando condições concretas para a formação de leitores e conseqüentemente para a disseminação do hábito da leitura”.

A formação desse aspecto de aluno leitor exige que a escola assuma uma posição de respeito a heterogeneidade linguística dos discentes, haja vista que muitos alunos pertencem à população menos favorecida e de pouco acesso aos livros. Dessa forma, denota-se ser responsabilidade do ambiente escolar o desenvolvimento de habilidades e vivências que contribuam para compreensão das problemáticas sociais numa perspectiva de transformá-las, principalmente para aqueles alunos que são vítimas da desigualdade social.

Nessa perspectiva, Antunes (2010, p.63) reforça esse posicionamento quando diz que os menos favorecidos economicamente necessitam de um ambiente escolar acolhedor e que os ajude a lutar, a entender os reais motivos da desigualdade social e que sejam capazes de encontrar saídas para vencer a pobreza e conquistar sua emancipação. Além disso, esse ambiente deve possibilitar a formação de cidadãos habilitados e competentes para enfrentar as exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, a escola estará dando uma relevante contribuição para conquista da dignidade humana.

Se as falhas nas aulas de leitura causam tantas preocupações nos dias atuais, é sinal que há essa consciência generalizada, a qual foi mencionada anteriormente, de que o objetivo de formar o leitor não tem obtido o êxito esperado, de maneira que vão surgindo diferentes hipóteses sobre os motivos desse desajuste. Muitos fatores

podem estar envolvidos nessa problemática, desde à estrutura escolar, à falta de formação continuada dos educadores que precisam acompanhar as mudanças nos aspectos multimodais pelos quais a linguagem vem passando.

Sob esse ponto de vista, Rojo (2012, p.147–148) enfatiza que a educação ainda tem muito a realizar no que diz respeito à estrutura física do espaço escolar e a formação continuada dos professores, mas, mesmo com essas deficiências, não se pode negar que, as novas práticas discursivas resultantes das tecnologias de informação estão despertando interesse nos docentes no que se refere a uma nova realidade social. E, mesmo de forma lenta, as práticas de linguagem contemporâneas, que tanto despertam a atenção dos alunos, estão contribuindo para que o professor desenvolva atividades que correspondam e contemplem os novos gêneros textuais cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos. Lidando assim, o educador garante maior motivação, a aprendizagem terá mais dinamismo e os resultados serão exitosos no que diz respeito ao desempenho intelectual dos discentes.

Em outras palavras, é notório que as atividades de linguagem, na atualidade, exigem novas modalidades no que se refere ao ensino de leitura, pois surgem, cada vez mais, inovadas formas de circulação dos textos e as situações de produção de atividades discursivas devem corresponder aos apelos dos multiletramentos. As aulas de leitura necessitam de um modo inteligente de articular o ensino de língua portuguesa com o texto, pois o mesmo carece de professores que sejam transformadores de modo tal que, além de conscientes, possam também construir e transformar a realidade cultural e o ensino de leitura de textos.

As novas modalidades textuais devem ser incluídas nesse contexto, dando ênfase à multissemiose. Nesse viés, Rojo (2012, p. 39) defende muito bem essa questão quando diz que um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa é desenvolver a proficiência do leitor, enquanto uma abordagem alfabetizadora voltada para os multiletramentos deve considerar a natureza multimodal dos textos e a diversidade de seus significados.

A escola, portanto, precisa ressignificar seu entendimento a respeito da leitura, ampliando essa prática tendo como uma das sugestões o texto literário. E, nesse sentido, Coelho (2000, p. 16) reitera que um dos objetivos principais da escola deve estar centrado na formação do indivíduo. Em acréscimo, expõe que os textos literários assumem maior abrangência entre os gêneros textuais. Eles estimulam o exercício da mente, ajudam na formação do eu em relação ao outro, além de proporcionar o

dinamismo no estudo e conhecimento da língua numa perspectiva significativa e consciente considerando que são condições indispensáveis para plena formação do ser.

Essa proposta torna-se viável desde que o docente não se utilize do texto como aquisição de determinados conteúdos, ou seja, o texto como pretexto, deixando de lado o processo de construção de significados que exige interação entre leitor, texto e contexto. Assim, Zilberman (1986, p.52) expõe: “O texto não é pretexto para nada. Ou melhor não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solidário da leitura”.

Em complemento, Marcuschi (2008, p.72) reforça esse raciocínio quando compara o texto com um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um mecanismo sócio histórico. O texto é uma (re)construção do mundo deixando de ser, apenas, uma refração ou reflexo. É por essa razão que se deve levar em consideração, nas aulas de leitura, o ambiente familiar dos alunos para que se sintam representados e valorizados nas diversas situações e temáticas sociais abordadas nos textos.

Como se pode reconhecer, o texto deve ocupar o lugar de destaque nas aulas de leitura, assim como defende Irandé Antunes (2010, p.51), expondo que, ao analisar um texto, deve-se desenvolver a capacidade de entender os aspectos, as estratégias, os mecanismos e tudo que possa favorecer efeito de sentido no processo de funcionamento da língua. Esses recursos envolvem a produção e a circulação de todos os tipos de textos e são relevantes porque podem proporcionar aos educandos oportunidades de adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, estimular o pensamento crítico, promover a criatividade e prepará-los para enfrentar os desafios do mundo real.

Portanto, há uma relação intrínseca entre o texto e o contexto. Nos dizeres de Marcuschi (2008, p.87) “parece claro que o contexto pode ser visto como uma rede de textos que dialogam tanto de modo negociado como conflituoso. Contrato e conflito fazem parte dos movimentos da produção de sentido”.

E, nesse sentido, os gêneros textuais devem assumir um papel de destaque nas aulas de leitura em todos os segmentos da educação básica. Quando o professor consegue fazer a escolha do gênero adequado, levando em consideração as concepções sociointeracionista, respeitando e valorizando o contexto histórico e

cultural do aluno, as aulas de leitura tornam-se motivadoras e instigantes.

Nesse contexto, a obra da Professora Ângela B. Kleiman, referência nesse segmento, elucida:

As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam. São as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos pode ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis. Mas em qualquer instituição, até as mais inflexíveis e sedimentadas, há espaço para mudar, no dia a dia, situações que parecem imutáveis, pois os contextos não estão já dados; os participantes na interação criam, de fato, contextos de ação. (Kleiman, 2006, p.25).

Partindo dessas concepções, pode-se reconhecer que a linguagem, numa perspectiva dialógica, cumpre seu verdadeiro papel quando tem como base o trabalho da leitura, da interpretação, da contextualização, da produção e da inter-relação com textos em suas mais variadas esferas, como ressalta Rojo (2012).

Um princípio constitutivo do funcionamento dos gêneros discursivos, enquanto objetos sócio-histórico, que contribui para sua dinamização e flexibilização é o dialogismo e os conceitos nele implicados de vozes e compreensão responsiva. As relações dialógicas configuram o verdadeiro funcionamento da linguagem, definidas como confrontos de vozes que povoam os domínios culturais de uma sociedade, comunidade ou grupo social. O discurso é a arena de enfrentamento dessas diferentes vozes, o lugar da presença inerente do outro. (Rojo, 2012, p. 217).

Vale ressaltar que, essas relações dialógicas são evidenciadas nas muitas variações na língua portuguesa, as quais são representadas pelos alunos quando chegam à escola. Sendo assim, compete ao professor trabalhar textos coerentes com a realidade deles, respeitando o contexto linguístico e desenvolvendo atividades que contemplem a heterogeneidade que a língua manifesta no ambiente escolar.

Como afirma Bakhtin (1997, p. 279), as situações da atividade humana, em sua totalidade, por mais diversificadas que sejam, estão sempre correlacionadas com ações dialógicas. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessas ações sejam tão numerosos como as esferas da atividade humana. Sendo assim, não se deve considerar a língua como uma unidade nacional, pois cada indivíduo apresenta um jeito próprio de manifestar seu conhecimento linguístico em meio a um grupo social. Esse conhecimento contribui para que as pessoas se sintam seguras e aptas para expressarem seu pensamento de acordo com a visão de mundo construída ao longo de sua existência. O referido autor complementa afirmando que

pode-se, no entanto, dizer que toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão

simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto. (Bakhtin, 1995, p. 107).

Posto isso, o contexto é uma circunstância essencial na produção de textos, por isso o planejamento das aulas deve sempre levar em consideração e respeitar os elementos diversos que o aluno já traz consigo ao chegar à escola. Muitos desses elementos se manifestam na linguagem e devem ser reconhecidos e ampliados sem imposição e sem discriminação.

Desenvolvendo a ideia, Antunes (2010, p. 179) expõe que cada grupo social apresenta situações de linguagem variáveis porque apresenta interlocutores e propósitos diferentes. Com isso, surgem os gêneros textuais próprios de cada situação comunicativa. À medida que vão surgindo as necessidades de comunicação, vão surgindo os novos gêneros e essas diferentes manifestações da linguagem contribuem para a humanização do homem porque o torna capaz de se instruir, de expressar seus sentimentos, construir pensamentos e de selecionar entre inúmeras informações o gênero ideal para cada situação específica em sua prática comunicativa.

É importante entender que toda variação linguística é adequada para atender às necessidades comunicativas e cognitivas do falante. Contudo, quando há o julgamento errado de determinada variedade, está sendo emitido um juízo de valor sobre os seus integrantes e, portanto, está havendo o preconceito linguístico. Sobre preconceito linguístico, Bagno esclarece que

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e cultura abandonem esse mito da “unidade” do português brasileiro e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades sem prestígio social. O reconhecimento da existência de muitas variedades linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola, proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade estigmatizada de português brasileiro (quando não outra língua, diferente, como ocorre em diversos lugares do Brasil, sobretudo nas zonas de fronteira, nas comunidades indígenas e nas áreas de forte imigração, onde o português não é a língua materna de parte da população). (Bagno, 2015, p. 33).

Em oposição ao ensino de língua interacionista, que valoriza os contextos de uso da língua, está a realidade do ensino de teorias gramaticais em muitas escolas brasileiras que, por vezes, continuam priorizando a gramática normativa e o ensino de teorias gramaticais acreditando que, dessa forma, haverá uma unidade no uso da

linguagem. E agindo dessa maneira, a escola vai reproduzindo o preconceito linguístico.

Entretanto, o ambiente escolar deve priorizar, sobretudo, um ensino de língua em que a interação, os contextos de uso e as diversas formas de expressão sejam protagonizadas nas aulas de língua portuguesa. A realização de debates, rodas de conversas e produção de textos a respeito do assunto podem ajudar na desconstrução desse tipo de preconceito.

Vale enfatizar que ensinar línguas é ensinar alguém a ser um observador do discurso. Portanto, as discussões no ambiente escolar devem evidenciar as interações linguísticas em consonância com as situações específicas do âmbito social. Assim, as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento do aluno e do professor, da consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem e das competências linguísticas, discursivas e, também, conceder autonomia a todos os participantes da vida em sociedade.

Por conseguinte, além do espaço crítico-reflexivo, o texto é o meio legítimo de interação. E, a aprendizagem se concretiza na coletividade e na motivação da criatividade do aluno. Sob esse aspecto, vale salientar que a escola e o professor de língua portuguesa têm muito a colaborar, quando reiteradamente apresentam o texto como elemento essencial nas práticas cotidianas da sala de aula.

Tendo isso em vista, é imperioso destacar que esses valores foram levados em consideração pela legislação brasileira, tanto pela Constituição Federal, como por legislações infraconstitucionais. A análise dessas legislações permite depreender como o legislador idealizou, estruturalmente, o ensino no contexto brasileiro e, sabendo disso, pode-se analisar e experimentar estratégias que visem concretizar o que está exposto nas legislações.

2.2 – DIÁLOGOS COM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 define que:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição, 1988).

Esse artigo da Constituição Federal diz que a educação é um direito e faz parte de um conjunto de garantias que têm como objetivo principal despertar o valor da

igualdade entre as pessoas. Esse tema é reforçado em outros documentos que normatizam os objetivos da educação no Brasil.

Atualmente, a educação brasileira utiliza documentos básicos que norteiam os processos de reflexão, planejamento e práticas pedagógicas em todas as escolas do território nacional. Entre os principais encontram-se a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN'S e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Reconhecendo que é papel da escola o desenvolvimento da escolarização da literatura, isto é, o Letramento Literário, é importante apresentar o posicionamento desses documentos sobre esse assunto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) é a legislação vigente que regulamenta a educação brasileira, desde a educação básica ao ensino superior. Quando se refere à literatura, há algumas críticas sobre a ausência dessa temática na referida lei, já que o termo literatura é citado apenas no § 2, do artigo 26-A. Esse artigo enfatiza o tema da cultura afro-brasileira e indígena, sendo assim, o trabalho com a literatura não se apresenta como um conteúdo exclusivo de Língua Portuguesa, mas está pressuposto nos incisos referentes aos objetivos do Ensino Fundamental, conforme o artigo 32 da referida lei.

Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Levando em consideração que o trabalho com a literatura ajuda na construção humana e está associado à capacidade de aprender através da leitura, entendendo os ambientes natural e social, em que a sociedade está fundamentada, percebe-se que a legislação, mesmo que de forma sucinta, contempla a literatura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foram publicados no final da década de 1990, com o objetivo de apontar conhecimentos necessários para o aluno construir sua cidadania. No que se refere aos objetivos da língua portuguesa, os PCN vêm apresentar propostas de atividades que valorizam a participação crítica do aluno

diante de sua língua mostrando as variedades e pluralidades de uso inerentes a qualquer idioma. Partindo desse pressuposto, deve-se levar em consideração a competência discursiva dos discentes, respeitando à escuta, a leitura e a produção de textos.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (Brasil, 1998, p.41).

No entanto, as aulas de leitura continuam desenvolvendo práticas ultrapassadas, principalmente quando faz uso do texto literário com objetivos de refletir sobre elementos gramaticais, deixando de priorizar os aspectos sugeridos nos PCNs, ou seja, desenvolver a linguagem com eficiência e adequá-la as variadas intenções e situações comunicativas.

O tratamento do texto literário, oral ou escrito, envolve o exercício de reconhecimento de singularidades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, torná-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (Brasil, 1998, p. 27).

Dessa forma, a leitura transforma-se em um meio de interação social tendo um papel fundamental para a construção da criticidade dos discentes e ampliação da competência leitora dos mesmos.

Reconhecendo que os PCNs do ensino fundamental limitam o uso do texto literário, mesmo assim pode-se entender que propõe espaço para práticas de atividades literárias desafiadoras e atrativas colaborando para o desenvolvimento, mesmo que lento, do jovem leitor, como evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (Brasil, 1998, p. 26).

Nesse contexto, os efeitos de sentido criados pela relação texto-leitor são fundamentais para a formação de um leitor crítico. Como afirmam os PCNs, um ensino centrado nas práticas de leitura e produção de textos considera os seguintes aspectos:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados

historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (Brasil, 1998, p. 25).

O mais recente documento norteador da Educação Básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, tem como objetivo balizar a educação básica e estabelecer patamares de aprendizagem e conhecimentos essenciais que precisam ser garantidos a todos os brasileiros.

No que se refere à literatura, a área que está inserida – linguagens e suas Tecnologias – contempla Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, isto é, o texto literário não está configurado especificamente, pois se apresenta como um campo da segmentação do componente Língua Portuguesa. Embora não esteja delimitado como um componente curricular específico, o texto literário transita em toda a Base Nacional Comum Curricular. A literatura é contemplada sobre tudo na terceira das dez Competências Gerais da Educação Básica: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”.

Essa competência considera que o espaço escolar é o local ideal para conhecer as manifestações artísticas, possibilitando aos estudantes o contato com obras literárias de diversas regiões do país e também de outras culturas em diferentes épocas. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Ademais, sobre o texto literário, a Base Nacional Comum Curricular defende:

Para que a função utilitária da literatura e da arte em geral – passe a dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor – fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 2017, p. 138).

Nesse sentido, Antonio Candido (1995, p.249) também enfatiza o papel da literatura quando diz que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” Então, se a literatura possibilita essa compreensão da realidade social, o professor de língua portuguesa tem, ao seu alcance, um grande meio de transformar

a realidade social.

Ao longo das últimas décadas, as tecnologias digitais da informação e comunicação, também conhecidas como TDICs, têm modificado significativamente as relações humanas. Na Educação essa realidade não é diferente, porque nas práticas docentes, as TDICs foram incorporadas como mecanismos de proporcionar um melhor desempenho no ensino-aprendizagem. Esse aspecto do uso das tecnologias é uma das novidades da base e está representada na quinta competência:

utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. (BNCC, 2018).

Como se pode observar, o trabalho com os gêneros digitais são imprescindíveis, pois favorecem a possibilidade de o estudante se manter em rede, participar de comunidades de aprendizagem e não ficar isolado e restrito, apenas, ao ambiente da sala de aula.

2.3 – LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

O termo letramento surge entre os estudiosos brasileiros a partir da década de 1980, como uma tentativa de entender o quadro complexo em relação às expectativas de leitura do país da época, já que tanto os alfabetizados, como os analfabetos utilizam o letramento de alguma forma. Essa preocupação em criar um termo que ampliasse o conceito de alfabetização ocorreu também em outros países como esclarece Magna Soares:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconômica e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. (Soares, 2021, p. 30-31).

Nesse caso, ao apresentar o termo letramento, o primeiro fato que precisa ser discutido é que se vive em uma sociedade letrada em que a escrita está presente em todos os momentos e em variadas situações do cotidiano. Dessa forma, o conceito de letramento é bastante amplo, porque é através dele que se discute os usos e as práticas de leitura e escrita presentes no dia a dia das pessoas. Então, em uma sociedade principalmente urbana, em que a escrita é mais frequente, é impossível

pensar em indivíduos que não façam uso da leitura e da escrita, sejam elas alfabetizadas ou não. É o que expõe Roxane Rojo (2012, p. 169) quando diz que “O termo letramento não pode mais ser entendido no singular, mas na pluralidade, já que as práticas de leitura e escrita são múltiplas e se misturam, relacionam, hibridizam assim como as práticas culturais”.

As pessoas estão frequentemente em contato com a escrita, a exemplo de quando se deparam com placas de ônibus, avisos, produtos em supermercados, diversas placas e faixas, entre outras situações corriqueiras. Nesses contextos, a escrita é extremamente presente e essa convivência com o universo do letramento insere os indivíduos, automaticamente, no processo de comunicação, mas, no âmbito escolar, as práticas de letramento, muitas vezes, não colaboram para que os discentes desenvolvam a verdadeira função social que a linguagem ocupa em uma sociedade.

Constantemente, a escola não apresenta interesse pelo letramento enquanto prática social. No entanto, direciona a sua preocupação para a imposição de uma tecnologia de códigos que são destinados à produção de textos e sua reprodução sem nenhuma função social. Esse modelo de alfabetização, que há muito tempo é prioridade no universo escolar, desenvolve habilidades de codificar e decodificar números e palavras, mas não consegue formar um sujeito leitor capaz de dominar as competências da leitura que extrapolam o aspecto textual e que atingem as mais variadas práticas sociais que o universo linguístico disponibiliza, como também sugere que sejam utilizadas adequadamente.

Embora sejam vistos como sinônimos por muitas pessoas, alfabetização e letramento não têm a mesma significação. Eles são sim parte de um mesmo processo, porém cada conceito está relacionado a uma especificidade da aprendizagem de leitura e escrita por crianças e adultos, conforme elucida Magna Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita, ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (Soares, 2021, p. 44-45).

A princípio, os dois significados podem representar conceitos muito parecidos. Isso acontece porque, na prática, trata-se de conceitos complementares. Afinal, como imaginar que uma pessoa pode ser alfabetizada sem ser letrada? Ou seja, conseguir

ler palavras, mas não compreender suas consequências práticas e sociais?

Para Soares (2021, p.45), esses dois processos podem ser independentes, mas, também, interdependententes entre si, porque, enquanto a alfabetização desenvolve-se no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de práticas de letramento, o letramento, por sua vez, pode se realizar por meio das relações existentes entre fonema e grafema, mas independe do processo de alfabetização.

É relevante chamar a atenção para que não se faça equivocadamente apenas a substituição do termo alfabetização pelo termo letramento, sendo muitas vezes colocada a alfabetização como pré-requisito do letramento. Nessa toada, Soares destaca:

A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são fundamentalmente meios de comunicação e interação, e a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita. Assim, a história lida pode gerar várias atividades de escrita, como pode provocar uma curiosidade que leve à busca de informações em outras fontes; frases ou palavras da história podem ser objetos de atividades de alfabetização; poemas podem levar a consciência de rimas e aliterações. O fundamental é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é uma outra designação para o que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que nesse contexto sejam aproveitadas de forma planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar a instituição de educação infantil. (Soares, 2021, p. 144).

Portanto, letramento pode ser definido por aqueles que alcançam o estado ou a condição de utilização da leitura e da escrita sempre estabelecendo relações com as práticas sociais que envolvem o contexto situacional. Diferentemente da alfabetização que leva em consideração apenas a condição de codificar e decodificar o signo linguístico.

Vale destacar que é no espaço escolar onde as práticas de letramentos devem ser, de fato, valorizadas, aperfeiçoadas e efetivadas, mas sempre com o cuidado de não utilizar essas práticas de forma conservadoras e desagradáveis, como tão eficazmente defende Rojo (2012, p. 36) ressaltando que o conceito de letramento abre o horizonte para entender e relacionar os contextos sociais com as práticas escolares, oferecendo possibilidades e capacidades para entender quando uma prática representa um aprendizado da leitura e da escrita ou representa práticas não escolares.

E se o letramento é capaz de tantas transformações, não há justificativa para

afastá-lo do espaço escolar, haja vista que a participação dos educandos em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização. Isso é comprovado quando as crianças chegam à escola e são motivadas a leituras com a intenção de serem avaliadas quanto à construção do sistema alfabético. Todavia, esse tipo de abordagem desvaloriza elementos fundamentais e tão importantes como a compreensão e interpretação crítica da leitura.

É bem provável que seja esse um dos motivos para algumas das afirmações mais frequentemente utilizadas pelos professores de língua portuguesa que são consubstanciadas na ideia de que os alunos não gostam de ler ou não querem ler mais. Contudo, tais afirmações exigem reflexões: será que os textos são atraentes e têm alguma relação com as práticas sociais dos discentes, considerando que os gêneros se renovam a cada dia? Essas questões devem ser levadas a sério, porque, muitas vezes, as atividades de leitura sugeridas não têm finalidade e motivação, podendo, dessa forma, distanciar os alunos dessa prática tão importante. Para Rojo:

A convivência, portanto, com os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos que essas relações materializam impulsionam a escola, especificamente a disciplina de língua portuguesa, a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses, como as imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais etc. Paralelamente a esse novo movimento dentro do universo de textos e de gêneros que as interações sociais permitem, temos ainda as diferentes culturas e ideologias que atravessam as práticas de linguagem e que também devem ser consideradas no espaço da sala de aula. (Rojo, 2012, p. 152).

Conseqüentemente, a comunicação verbal se realiza a partir de um determinado gênero, mas, reiteradamente, a escolha inadequada pode, até mesmo, prejudicar o ensino. Marcuschi (2021, p.52) corrobora que um dos óbices para o sucesso nas aulas de leitura é o tratamento inadequado que o texto vem recebendo, pois, muitas vezes, as tentativas de apresentação são ultrapassadas e acabam provocando distanciamento e desmotivação à leitura e a análise textual.

Por isso, cada atividade de leitura deve ser bastante planejada e bem pensada, a fim de que não provoque rejeição e desmotivação. Há de salientar que, em muitos casos, pode-se aproveitar os poucos livros disponíveis na escola, já que as bibliotecas escolares disponibilizam um acervo insuficiente.

Sob esse contexto, Marcuschi também destaca:

Mas o problema não reside nas formas de acesso ao texto e sim nas formas de sua apresentação. Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguístico e informacional. Por vezes eles carecem de coesão,

formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a tem em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno. (Marcuschi, 2021, p. 52).

Complementando a linha de raciocínio, Marcuschi (2021, p. 220) expõe que é importante considerar “a língua como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como sistema apenas. Com ela guiamos o sentido e construímos mundos, mas não por força de alguma virtude imanente à própria língua como tal e sim pelo esforço dos falantes”

Dessa forma, vale ressaltar, mais uma vez, a importância do professor de língua materna e o cuidado que se deve ter ao apresentar o texto. Quando o docente desenvolve em sua prática o respeito a linguagem do aluno e busca utilizá-la sempre como forma de conscientização e humanização dos discentes, a linguagem cumpre seu real objetivo, conforme elucidado por Antunes:

Talvez por isso os resultados de nossas aulas de língua não tenham convencido a sociedade de que o professor de línguas – sobretudo o professor de língua materna – é uma figura muito significativa para a elevação dos padrões de desenvolvimento da sociedade. As imensas desigualdades sociais que marcam a realidade brasileira têm um grande reforço na escola que não alfabetiza, na escola que não forma leitores críticos, na escola que não desenvolve o poder de argumentar – oralmente e por escrito – de criar, de colher, de analisar e relacionar dados, de expressar, em prosa e verso, os sentidos culturais em circulação. (Antunes, 2010, p. 41).

Sendo assim, para que a linguagem seja, de fato, efetivada e cumpra seus reais propósitos é necessário que o educador da área de linguagem extrapole as situações de escrita e dê maior atenção às práticas sociais dos falantes.

2.4 – LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DA LITERATURA

O termo literatura, do ponto de vista etimológico, vem do latim *littera* que significa letra. Portanto, é uma das manifestações artísticas do ser humano, assim como a música, a dança, o teatro, a escultura, dentre outras. Vale salientar que, mesmo tendo sua origem no termo letra, essa manifestação artística surgiu nos primórdios da humanidade, quando o homem ainda desconhecia a escrita e manifestava sua arte através da pintura e também por meio da comunicação oral.

Assim sendo, o surgimento da arte literária é algo inerente a evolução humana. Nesse sentido, Coelho (2000, p.65) enfatiza que desde a pré-história, o homem já desenvolvia a comunicação porque costumava deixar registros de alguma maneira escrita. Era uma forma concreta de comprovar sua fala deixando anotações de seu

dia a dia que perduraram ao longo dos tempos. Para isso, os primatas utilizaram vários suportes, tais como pedras, tabuinhas de argila, peles de animais, o córtex das árvores, junco, chifres, etc.

Esses materiais eram retirados da natureza e eram marcados com riscos que representavam os pensamentos humanos para serem transmitidos aos outros. E foi a partir desses registros primitivos que a escrita foi se desenvolvendo. Então, com a invenção do papel e do livro, a literatura vai ganhando notoriedade e alcançando os leitores.

Nesse cenário, fica evidente que o ato de contar história é algo que acompanha a humanidade desde a sua evolução. Os homens da caverna já contavam os acontecimentos do seu cotidiano através das inscrições rupestres, esse desejo de expressar, através da oralidade, conhecimentos históricos dos seus antepassados vai ganhando dimensões amplas quando o homem passa a utilizar a oralidade como meio de divulgação de seus feitos artísticos.

Essa necessidade de compartilhar fatos, sempre reuniu pessoas que contam e aquelas que ouvem. Antigamente, era comum as pessoas se reunirem ao redor do fogo para contar histórias. Nos dias atuais, com menos frequência, as pessoas se reúnem nas calçadas, nas praças, em casas de parentes e vizinhos, durante as festividades e contam histórias em que são repassadas e preservadas as tradições e costumes da sociedade.

Vale destacar que, durante a Idade Média, a concepção de mundo tinha como base fundamental o Teocentrismo, isto é, Deus era o centro do universo. Por isso, a igreja tinha uma importância determinante na vida das pessoas e toda produção e recepção das artes se relacionavam com elementos eclesiásticos.

O Trovadorismo foi um dos principais movimentos literários da Península Ibérica e teve início por volta do século XI. Durante esse período, o acesso à leitura, à cultura letrada e às artes em geral eram privilégios de poucos. Era no ambiente das igrejas que as pessoas podiam conhecer as manifestações artísticas em geral. É sob esse contexto histórico que surge a corrente literária do Trovadorismo, a qual origina a primeira manifestação literária da Língua Portuguesa. Esse movimento foi de grande relevância pela produção de cantigas líricas (focadas nos sentimentos e emoções) e satíricas (com críticas diretas e indiretas).

Dessa forma, o entendimento sobre literatura vai além da recriação da realidade através da visão de um autor, mas possibilita ao homem compreender o

mundo e, assim, emancipar-se dos preceitos que a sociedade lhe impõe. Compagnon destaca sua opinião sobre literatura da seguinte maneira:

Uma segunda definição do poder da literatura, surgida com o Século das Luzes e aprofundada pelo romantismo, faz dela mais um meio de instruir deleitando, mas um remédio. Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso. A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo. (Compagnon, 2009, p.33).

Levando em consideração a visão de Compagnon, o surgimento da arte literária representa um instrumento de comunicação e interação social muito forte, a partir dela as pessoas cumprem o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade, e, a medida que vão tendo consciência da realidade, buscam saídas para transformá-la, se preciso for. Sobre a importância da literatura, Compagnon acrescenta sua opinião:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio- alguns dirão até mesmo o único- de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis no fato de que outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (Compagnon, 2009, p.47).

Pode-se dizer que a literatura sempre esteve e continua presente na vida das pessoas, às vezes, de maneira muito simples, como nas narrativas ou anedotas, todavia, carregadas de valiosos significados para formação humana. Entende-se que essa formação vai sendo construída no convívio em comunidade, em situações informais, mas são as trocas e os entrelaces existentes entre os indivíduos que vão construindo os seres civilizados e sensíveis.

E, é nessa formação partilhada que nasce, reiteradamente, a necessidade de contar a própria vida através da arte literária. Assim sendo, observa-se que o texto literário não nasceu numa instituição como a família ou escola, não está pronto ou sistematizado, é algo que os indivíduos vão criando e, ao mesmo tempo, manifestando seus sentimentos ao longo da sua existência. Para reforçar essa reflexão, é importante o que Nelly Novaes Coelho apresenta a esse respeito:

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...). (Coelho, 2000, p. 27).

No entanto, essas manifestações artísticas/literárias estão presentes nas histórias contadas de forma oral e, regularmente, aqueles que as contam são pessoas que não têm um conhecimento sistematizado, mas são conhecedores de belas histórias que encantam a todos, principalmente as crianças, talvez pelo fato de serem tão fáceis de se encantarem com o que há de mais lúdico na simplicidade de ouvir alguém recontar o mundo e as relações humanas através de uma simples história. Mesmo com simplicidade, esses relatos não deixam de colaborar para construção do pensamento e da comunicação entre os povos. Esse pensamento fica evidenciado na opinião de Nelly Novaes Coelho:

Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (Coelho, 2000, p.29).

Definir exatamente o que é literatura não tem sido fácil para aqueles que dedicam estudos nessa área, mas diversos pesquisadores explicitam a importância dessa arte para o desenvolvimento da estética, da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos. O grande crítico literário Antonio Candido expõe sua opinião sobre o assunto:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 1995, p. 242).

Corroborando com Candido, considerando a literatura como uma forma de arte, o ensino de literatura precisa ser tratado com o objetivo de fortalecer as relações sociais dos indivíduos. Sendo assim, a grande contribuição dessa arte pode provocar, naqueles que dela se apropriam, não apenas um meio de entretenimento ou deleite, mas também uma formação intelectual para melhor compreender as situações humanas. Sobre esse tema Zilberman evidencia:

Se a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isso mesmo, lhe são imprescindíveis. Além disto, ela é a condição de o ensino tornar-se mais satisfatório para seu principal interessado – a criança ou jovem, isto é, o aluno de modo geral. Enfim, ela revela a possibilidade de ruptura com os laços ideológicos que convertem a escola em sala de espera da engrenagem burguesa. Nascida das entranhas desta, a escola alcança seu justo sentido, no momento em que retorna à sua função original; e esta é a de ensinar a ler, que o faça de maneira integral, para efetivar a revolução duradoura no bojo da qual foi gerada. (Zilberman,

1986, p. 22).

Sendo a literatura indissociável da cultura de um país, ela precisa ser entendida no contexto amplo da cultura de um povo. Portanto, em uma sociedade pós-moderna a arte literária na escola jamais deve ser limitada aos conceitos contidos nos livros didáticos, os quais, às vezes, são ultrapassados e que, quase sempre, trazem trechos de obras literárias de forma descontextualizada, tornando, assim, a leitura sem sentido e sem significado para a vida de um jovem.

Geralmente, as escolas se prendem ao desenvolvimento de práticas literárias restritas aos resumos e comentários de obras famosas, não instigando o aluno à leitura da obra original e completa. Esse método de aprendizado tem como finalidade fazer o aluno acertar questões em provas e avaliações externas, mas há de ser ressaltado o empobrecimento crítico do aluno ao ficar restrito a resumo e conclusões de terceiros sobre as obras, não possuindo posicionamento próprio, uma vez que não leu a obra original completa.

A título de exemplo, pode ser verificado nos materiais didáticos fornecidos aos alunos o resumo de obras literárias e comentários genéricos, a exemplo de “Dom Casmurro” de Machado de Assis, fazendo com que o aluno decore as características da escrita do referido autor e o resumo da obra para acertar questões. Ou seja, não há o estímulo para que o aluno leia a obra original e tire suas conclusões, mas apenas que ele se atenha ao resumo e reproduza conclusões já realizadas por outras pessoas, inclusive, às vezes, do próprio professor que leciona.

Nesse liame, torna-se cômodo para a escola ensinar, mesmo de forma autoritária, num modelo autônomo de letramento, que há muito tempo vem sendo usado como sustentação das deficiências educacionais de um país em que a maior preocupação é com a alfabetização, embora não haja garantia no desenvolvimento do senso crítico aprimorado, capaz de alcançar o pensamento ideológico dos alunos. Isso porque promover uma educação libertadora e crítica, embora esteja previsto na legislação, não é do interesse dos governantes e, conseqüentemente, dos secretários e ministros da educação, uma vez que esse modelo de ensino pode constituir prejuízo para eles.

O despertar do pensamento crítico, motivado pelo letramento ideológico, tornaria os alunos sujeitos conscientes de seus direitos básicos: saúde, moradia, entretenimento, educação, além de adquirirem consciência de seu papel de cidadão apto a cumprir com suas obrigações e usufruir de seus direitos de forma racional e

inteligente.

Posto isso, a arte literária deve promover um contexto real de letramento, por se tratar de uma das práticas sociais da escrita mais presentes na humanidade exigindo de seus admiradores uma consciência mais interpretativa e crítica. No que concerne a esse argumento, a pesquisadora Zilberman é enfática quando diz:

Com efeito, é o recurso da literatura que pode desencadear com eficiência um novo pacto entre as crianças ou jovens e o texto, assim como entre o aluno e o professor. Pois, no primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar tão somente que este processo se viabilize na sua plenitude. Além disto, sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor. Com isto, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática, entre o professor e o estudante. (Zilberman, 1986, p. 21).

Quando se discute sobre a leitura do texto literário na escola, observa-se que o ensino infantil é o mais contemplado, pois, nas rodas de crianças, há sempre uma professora contando, encenando ou pintando, juntamente com as crianças uma historinha, seja um conto de fada, uma lenda, uma poesia ou uma fábula.

Diante dessa realidade, as crianças passam a ter acesso ao livro, podendo até dizer que, nas séries iniciais, a leitura do texto literário é prioridade e uma realidade em quase todas as escolas ou creches. Assim como expõe Coelho (2000, p. 27), “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”.

A escola busca livros infantis sempre priorizando esse aprendizado pautado na leitura e no encantamento do texto infantil. Coelho atribui ao livro a responsabilidade na formação da consciência da criança quando diz que

É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. Apesar de todos os prognósticos pessimistas, e até apocalípticos, acerca do futuro do livro (ou melhor, da literatura), nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a palavra literária escrita está mais viva do que nunca. (Que o diga o boom da literatura infantil, entre nós, a partir dos anos 70.) E parece já fora de qualquer dúvida que nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite. (Coelho, 2000, p.15).

É lamentável, mas essa realidade vai mudando quando a criança e o

adolescente chegam ao ensino fundamental, pois observa-se que a preocupação com a formação de um leitor jovem, capaz de construir um conhecimento crítico e reflexivo a partir da leitura dos mais variados textos, vai sendo negligenciada. Mesmo sendo uma das exigências dos currículos escolares, o texto literário não ocupa um lugar privilegiado nas aulas de leitura.

No ensino médio, a realidade não é diferente, Cosson acrescenta que as atividades de literatura limitam-se às teorias literárias brasileiras, ou seja, à vida e a obra de escritores de maneira tradicional. Nas palavras de Cosson (2021, p. 21), ele evidencia que o ensino da literatura é “quase como apenas cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilo de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional”.

No que diz respeito à literatura, Marisa Lajolo (1986, p. 15), em complemento, afirma que “A literatura é, duplamente, instrumento e objeto-meio e fim. Sua presença no currículo se justifica na medida em que a escola é vista como um espaço ideal e privilegiado para a formação de um público para a literatura”.

Esse posicionamento é reiterado, também, por Nelly Novaes Coelho:

No que diz respeito às atividades com a literatura e a expressão verbal, o espaço-escola deve se diversificar em dois ambientes básicos: o de estudos programados (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e de atividades livres (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.). (Coelho, 2000, p.17).

Ainda refletindo sobre a formação do leitor/jovem na escola, pode-se analisar e, até mesmo, elencar algumas críticas no tocante ao descaso dado pela escola quanto à formação e incentivo à leitura dos discentes. Um dos aspectos que chama a atenção é a maneira como são organizadas as bibliotecas escolares, haja vista que não são espaços atraentes. Diante disso, como os adolescentes vão se aproximar desses espaços se não há no mínimo um/uma bibliotecário(a) capacitados para elaboração de projetos que atraiam os jovens para participarem desse espaço?

Nesse sentido, pode ser que os alunos necessitem apenas de alguém que lhes saiba sugerir o livro adequado às suas capacidades e necessidades vitais. Mas, se pensarmos em outros aspectos do prazer, tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas. (Colomer, 2007, p. 44).

Fica evidente a necessidade de se rever o espaço das bibliotecas escolares,

como também o papel da bibliotecária, pois a quantidade e a diversidade de livros e a maneira como os alunos são motivados à leitura, já não atendem as demandas da sociedade atual e, com isso, distancia as crianças e os adolescentes da leitura. Nessas circunstâncias, compete à escola a elaboração de projetos de leitura que estejam ligados às novas tecnologias, ou seja, as práticas multimodais. Hoje, os discentes estão ligados diariamente à internet e precisam de outros estímulos para que se sintam atraídos pelos livros, pois o mundo da internet oferece uma diversidade de entretenimentos, de imagens, vídeos, dessa forma o texto literário precisa dialogar com as novas tecnologias e as bibliotecas devem estar adequadas às mais recentes modalidades textuais. Sobre esse assunto, Zilberman destaca:

O que melhor caracteriza uma biblioteca não é a beleza de sua decoração, mas sim a qualidade do seu acervo e a funcionalidade dos seus serviços. A qualidade do acervo da biblioteca é estabelecida pelo atendimento às necessidades reais de leitura dos usuários, voltadas à busca de conhecimento, recreação e fruição estética. A funcionalidade dos serviços é definida pela própria dinâmica interna da biblioteca, nos seus aspectos de seleção e aquisição de obras, agilização do processamento técnico, sistema de empréstimos, etc. e pela sua capacidade em atrair e aumentar o público leitor. (Zilberman, 1986, p. 143).

No entanto, a escola precisa repensar a dinâmica do espaço da biblioteca buscando entender o tipo de conteúdo que mais atende às necessidades dos discentes, promovendo o contato com os livros para tornar a biblioteca mais atraente, capacitando os profissionais dessa área para que, também, usem a internet efetivamente de forma consciente.

2.5 – LETRAMENTO LITERÁRIO: IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Letramento literário pode ser entendido como um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação entre leitor e escritor, construindo uma prática socializada na escola através da leitura de textos literários de variados estilos. Sobre letramento literário, Cosson expõe sua opinião quando diz:

O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (Cosson, 2021, p. 12).

Sendo assim, Cosson atribui ao letramento literário a escolarização da literatura, isto é, a literatura deve ocupar um espaço de destaque dentro da escola para que não perca o real significado, que é humanizar. Assim, uma de suas principais

funções é a construção e reconstrução dos sentidos presentes na linguagem literária que sinaliza para formação e descoberta de novos conhecimentos em diferentes áreas.

Sobre a importância da literatura, os professores de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Rosanne Bezerra de Araújo, Paulo Henrique da Silva Gregório e Valeska Limeira Azevedo Gomes apresentam a seguinte opinião:

A literatura é necessária ao equilíbrio social do homem assim como o sonho é necessário ao equilíbrio psíquico, ou seja, a literatura é uma necessidade universal, e, portanto, um direito humano. Sua função é a de recriar a realidade no texto, sendo este uma forma de expressão, uma forma de expressão, uma forma de conhecimento. A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita, sob pena de mutilar a personalidade. Ela pode ser um instrumento consciente de desmascaramento de situações como a miséria, a servidão e a mutilação espiritual. Por isso, é preciso tornar a fruição da literatura um bem indispensável a todos. É necessário que a literatura erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos. (Araujo, Gregório, Gomes, 2014, p.66).

Então, a literatura sendo necessária ao equilíbrio humano e entender letramento literário como sendo um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, é partir desse valor formativo como objetivo principal da educação literária. Por conseguinte, os diferentes textos literários oferecem ao aluno a oportunidade de conhecer e enfrentar a diversidade social e cultural com condições de transformar, se preciso for, o seu meio. A esse respeito, Colomer se posiciona:

A comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo, tal como assinalamos antes. O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler. (Colomer, 2007, p. 62).

É inegável que quando há um trabalho de leitura literária bem planejado e bem conduzido, os resultados refletirão nas demais áreas do conhecimento como destaca Colomer:

A literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais. É uma ideia que sustenta que os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral. Em um exemplo quase banal, pego ao acaso, não parece que as habilidades usadas na leitura possam ser adquiridas no primário, sem ler-se grandes doses de ficção, já que esse é, normalmente, o único tipo de leitura a que os meninos e as meninas estão dispostos a dedicar grande quantidade de horas livres que necessitam para dominar os mecanismos que a regem. (Colomer, 2007,

p. 36)

Conduzir os jovens para a leitura do texto literário não tem sido uma tarefa simples para o professor de Língua Portuguesa no contexto atual, considerando que o ensino de literatura atravessa uma grande crise. Simultaneamente à persistente perda de espaço curricular na educação básica, as aulas de literatura têm sido deixadas em segundo plano ou então se projetam em imagens distorcidas da literatura: os estilos de época são apresentados antes da leitura e as teorias literárias são priorizadas em detrimento de aulas de literatura voltadas para formação política dos alunos. Tudo isso acaba distanciando o aluno do texto literário.

Entretanto, formar jovens leitores é um dos objetivos centrais do ensino de língua materna, dado que o professor deve conseguir esse espaço de leitura junto com os jovens numa relação de interação, sempre buscando textos que tenham, de alguma forma, relação com o meio no qual o aluno vive mostrando que a literatura pode mudar a forma de interpretar e, conseqüentemente, transformar o meio social quando necessário.

Dessa forma, Antonio Candido (2011, p. 183) expõe que “é aí que se situa a literatura social, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades”.

Contudo, para que a literatura cumpra efetivamente o papel de humanizar, o professor precisa de um amplo repertório literário e mostrar-se consciente do poder transformador da literatura. A indicação de bons livros cânones ou não, pode ser um dos fatores que favoreça essa prática tão significativa. Antonio Candido destaca a relação de dois ângulos entre literatura e direitos humanos.

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar formas aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Candido, 2011, p. 188).

Cosson reforça a relevância da leitura. Para Cosson (2022, p. 36), a leitura consiste na produção de significados através das relações dialógicas que são desenvolvidas entre experiências de acontecimentos passados na vida de outras pessoas e que vão sendo compartilhadas em variadas comunidades. Por conseguinte,

a leitura resulta em uma competência individual e social, um processo de produção de significados que inclui a participação de quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

O desafio maior, tanto para o professor, quanto para o aluno, é o momento em que se vive, o qual é baseado na comunicação fácil e rápida, sendo os textos, em sua maioria, curtos e simples e quase todos ligados ao contexto da internet.

Cosson (2022, p. 12) é enfático quando fala sobre a ausência de leitura literária entre os jovens: “Eternamente plugados pelos fones de ouvido, trocando incessantemente mensagens nas redes sociais, jogando formas na web, os jovens não parecem ter tempo nem concentração para a leitura de livros impressos”.

Então, fica evidente que uma grande parcela dos jovens e as pessoas em geral leem somente os textos que estão nas redes sociais e deixam de lado a leitura de livros. Esse comportamento que distancia as pessoas da leitura, pode ser um dos motivos que justifica as várias dificuldades que enfrentam em diversas áreas e situações do cotidiano. Sobre essa temática, Nelly Novaes Coelho também se posiciona de maneira bem contundente:

Tal predominância pode parecer absurda aos “distraídos” que ainda não descobriram que a verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte. Essa afirmação, porém, é ainda questionada. As atitudes em face do problema divergem, e uma das perguntas mais frequentes que se ouve é: Haverá lugar para a literatura infantil (ou literatura em geral) nesse mundo da informática que nos invadiu com força total? (Coelho, 2000, p. 15).

Diante disso, a escola querendo incentivar de qualquer forma a leitura sugere, apenas, capítulos de livros como pretexto para estudos de teoria gramatical, deixando de lado o verdadeiro sentido da leitura como prática social, causando assim desinteresse aos estudantes. Assim, Colomer desenvolve:

Contudo, é inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que alguns dos fatores que o produzem têm causas escolares, por defeitos nos métodos didáticos ou por fatores tão contraditórios como o fato de que a exigência do conhecimento própria do secundário diminui o tempo que os meninos e as meninas dedicavam à leitura livre no primário. Assim, é possível que a escola melhore, de maneira substancial, a contribuição que até agora deu ao acesso dos cidadãos à literatura. No entanto, é preciso lembrar que, em qualquer hipótese, a escola só atua sobre as leituras que se realizam em seu âmbito, com todas as condições e limitações que isto implica. E o que parece evidente nos últimos anos é que a possibilidade de acesso à leitura que a escola dá e o consumo posterior de bens culturais são duas coisas diferentes (Colomer, 2007, p. 47).

O posicionamento de Cosson (2021, p. 30) reitera o papel que a escola deve exercer sobre a leitura literária. Para ele é o ambiente escolar que deve proporcionar a leitura literária numa perspectiva de mostrar que esse tipo de leitura é uma atividade que vai além do prazer, pois é um meio que pode desencadear a interação com outras linguagens procurando produzir sentido, vivenciando experiências e decifrando a realidade social.

Diante dessa realidade, será que a escola tem o papel de introduzir outras leituras na vida desses jovens, inclusive o texto literário? Sobre isso, Antonio Candido (1995, p. 245) fala brilhantemente do poder da literatura quando escreve: “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”.

Assim, não tem como a escola se negar a mostrar caminhos que possam ampliar o repertório de leituras dos textos literários, tendo em vista que o letramento é importante e o indivíduo letrado conquista sua cidadania, enriquece seu vocabulário, desenvolve o raciocínio lógico e passa a fazer uso da linguagem de maneira autêntica. Reiterando a temática, Colomer menciona:

Como pode ajudar a escola no progresso da competência literária? O que se espera que mude no olhar dos alunos, atrás da janela dessa viagem imaginária? A cada ano as classes se enchem de novos estudantes, que vemos partir no fim do período escolar. Antes de pensar em qualquer tipo de programação ou atividade, vale a pena deter-se para refletir sobre os aspectos nos quais se espera que sejam mais competentes, ou seja, mais capazes de interpretar as obras literárias que leem depois que se forem. (Colomer, 2007, p.63).

Quando o professor é capaz de intermediar a leitura em suas aulas, há sempre a possibilidade de o aluno conhecer a realidade que o cerca, pois os conteúdos devem ser ligados aos mais diversos tipos de textos. Por isso, ao escolher a leitura do texto literário, especialmente o conto, um dos objetivos é encaminhar esse jovem para o mundo da leitura, para que desenvolva a capacidade de refletir e criticar, bem como mudar os conceitos, muitas vezes, preceituados de que o aluno não gosta de ler e que também não é capaz de ler textos da literatura clássica. A respeito do papel formador da literatura e a preparação que o professor deve ter, Nelly Novaes Coelho acrescenta:

Defendendo a literatura infantil como agente formador, por excelência, chega-se à conclusão de que o professor precisa estar “sintonizado” com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca

(como cidadão consciente da “geleia geral” dominante e de suas possíveis causas) e da docência como profissional competente). (Coelho, 2000, p. 18).

Do contrário, visualiza-se os estereótipos estabelecidos pela escola, a qual rotula o jovem de antiquado e que possui um vocabulário restrito e simples. Logo, visualiza-se uma celeuma, a qual é sustentada pelo estabelecimento de que é papel do professor de língua materna a ampliação de novos vocabulários e inferências em determinados textos, mas que, ao mesmo tempo, há a rotulação do aluno. Geraldina Porto Witter sugere o uso adequado que o docente deve fazer da língua.

Sobre a língua comum, podemos refletir sobre a nossa prática docente no sentido de estabelecermos propostas didático-pedagógicas para o ensino da língua e a utilização da linguagem num contexto social mais amplo. O docente que na sua ação se limita, apenas, ao ensino de normas rígidas e incontestáveis da língua, tende a desconsiderar as mudanças ocorridas no contexto sociocultural. Entendemos que uma possibilidade para essa prática reflexiva é propiciar ao aluno a autonomia linguística necessária para que ele possa se beneficiar dessa autonomia e proceder criativamente na constituição de seus próprios textos. (Witter, 2009, p.17).

Com um bom trabalho nas aulas de leitura, o aluno irá se reconhecer nas narrativas, dado que as falas dos personagens e os espaços existentes nas obras de ficção irão mostrando o ser humano existente em cada um deles, como também, as histórias que são construídas ao longo de sua existência. Isso porque se trata de obra de arte e a sua composição vai além de um simples texto, como no caso da maioria dos textos das redes sociais. Por consequência, percebe-se que a literatura nasce dentro do indivíduo, trazendo nessa escrita traços de sua cultura e de sua história.

No entanto, a literatura amplia a possibilidade de interação com os outros e, por isso, proporciona sensações e percepções enriquecedoras. Ela faz o mundo real se tornar mais repleto de sentido e mais bonito. Assim, deixa de ser simples entretenimento ou distração reservada às pessoas educadas, assegurando que cada ser, que dela se apropria, responda melhor à sua condição de ser humano.

Nesse sentido, Cosson (2021, p. 27) explicita que “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

Por muito tempo, o professor de Língua Portuguesa, nas aulas de leitura, ficou limitado ao ensino da história literária e das normas rígidas e padronizadas, restringindo-se, muitas vezes, aos conceitos de épocas e as datas e vidas de autores, ou seja, priorizando a teoria literária. Com isso, ocultava o verdadeiro sentido da leitura

da obra literária. Sobre essa questão sobre o ensino de literatura, Colomer faz uma crítica:

Do ponto de vista docente, a abstração do discurso explicativo só conduzia a que os alunos memorizassem os quadros de tendências e movimentos culturais e a que assumissem de maneira passiva e reverencial as avaliações artísticas. O conhecimento sobre o texto se achava deslocado pelo conhecimento do contexto – a biografia do autor, o movimento artístico, o período sócio-histórico, etc.- e por avaliações críticas que pareciam indiscutíveis, mas que se revelavam historicamente condicionadas. Em definitivo, os alunos deviam recordar o que haviam lido ou ouvido sobre as obras sem que houvessem tido necessidade de aprofundar-se em sua leitura. (Colomer, 2007, p. 25).

E, reiterando essa linha de raciocínio, no livro “A Literatura e o Ensino da Literatura”, Regina Zilberman expõe sua opinião sobre o ensino de literatura numa perspectiva transformadora quando diz:

Adotar uma metodologia de ensino de literatura que não fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto da leitura de textos ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz. (Zilberman, 1991, p. 44).

Nessa circunstância, essa pesquisa irá mostrar como o professor pode desempenhar um trabalho com a leitura do texto literário de forma crítica com alunos do ensino fundamental, já que há a necessidade de formar leitores capazes de compreender o mundo e também construir uma sociedade melhor e mais humana. Para isso, é necessário estudar e pesquisar sobre o papel da literatura na sociedade e na vida das pessoas, pois a literatura também tem o poder de humanizar e formar cidadãos mais críticos e mais conhecedores do seu papel social.

É possível assinalar que a sala de aula deve proporcionar espaço de leitura, onde as discussões sobre a sociedade, os sentimentos e as sensibilidades humanas possam ser pautadas. Salienta-se que os jovens convivem com universo tecnológico, em que as distâncias são curtas e a comunicação é mais dinâmica, mas, infelizmente, boa parte desses jovens apresentam medos, angústias e inseguranças. Na escola, tudo isso é refletido com maior intensidade, mas podendo ser atenuado quando o discente faz uso do letramento literário.

Cosson defende o letramento literário quando afirma:

Na literatura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (Cosson, 2021, p. 17).

Diante desse contexto, as aulas de língua materna precisam proporcionar leituras diversificadas tendo como base os letramentos literários. O texto literário pode ser um grande aliado contribuindo para que o aluno seja capaz de ler e refletir sobre o seu papel enquanto ser pensante e atuante. Nesse contexto, Colomer (2007, p. 137) expõe que “O prazer da leitura se constrói e a competência se desenvolve através da leitura de livros. Trata-se, pois, de avaliar os livros da perspectiva do itinerário de aprendizagem cultural que oferecem as crianças”.

Mas, por qual motivo, mesmo no interior das nossas escolas, o acesso à literatura se torna tão difícil? Há alguns obstáculos que podem ser citados, como as bibliotecas sucateadas e professores que falam de leituras, porém não são leitores. Nesse âmbito, o aluno entra e sai da escola e, muitas vezes, não realiza a leitura dos textos literários. É preciso que o professor deixe claro como deve ser o uso da literatura na vivência dos discentes mostrando as várias possibilidades de interpretação e compreensão que o universo literário dispõe. Sobre esse assunto, Colomer opina:

Não há dúvida de que se necessita progredir em saber o que agrada às crianças e sobre o modo de fazer evoluir suas preferências. Mas, para isso, devemos também saber o que opinam seus pais e seus professores, se eles leem como adultos e que livros infantis valorizam, realmente, para seus filhos e alunos. Não se pode avançar se não se tem claro o que permite progredir. (Colomer, 2007, p.136).

Se a escola não faz seu papel de formar leitores, aos poucos, ela reprova, exclui e taxa o aluno de incapaz, corroborando, assim, com a desigualdade social. Dessa forma, o direito à leitura e ao conhecimento vai sendo negado, ficando restrito a uma pequena parcela dos jovens. Portanto, é responsabilidade dos educadores mudar essa realidade através da leitura literária como tão bem esclarece Antonio Candido:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou que a considera prejudicial, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Candido, 1995, p. 243).

Quando o professor é capaz de intermediar a leitura do texto literário com os jovens, depreende-se que o aluno vai ser conhecedor da realidade que o cerca, o mesmo será capaz de refletir, criticar e, até mesmo, mudar a realidade na qual está inserido. As falas, os personagens e os espaços existentes nas obras de ficção mostram o ser humano que existe em cada um e sua própria história se reflete nessas

obras através da ficção.

Levando em consideração que letramento literário é o processo de adequação da literatura enquanto linguagem, é inegável sua contribuição para o desenvolvimento de práticas de leitura no ambiente escolar e sua influência na construção de um pensamento libertador. Para Cosson,

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um leitor de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (Cosson, 2021, p. 120).

E, para a leitura atingir objetivos reais, é necessário que o discente tenha acesso às obras completas ao realizar determinadas atividades, pois, frequentemente, o professor utiliza apenas fragmentos e não permite a interpretação por parte dos alunos, repassando uma interpretação já determinada e limitada.

É importante destacar que o letramento literário tem como principal objetivo divulgar a literatura como um direito na formação dos educandos. É papel da escola levar ao conhecimento do aluno os mais variados letramentos literários, sempre fazendo relações entre os conflitos humanos e a ficção como instrumento de libertação. Como defende Cosson,

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque ele estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância. (Cosson, 2021, p. 29)

Ainda segundo Cosson (2021, p. 27), “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentido entre um e outro”. Dessa forma, por meio da literatura, o aluno conhece outras realidades, outras opiniões e outras versões. À medida que ler, vai aumentar o conhecimento, ampliando o senso crítico buscando transformar o meio em que vive.

Para Antonio Candido (1995, p. 243), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

A função da literatura, segundo Candido, vai muito além da ficção e da poesia, pois contribui para a formação da personalidade humana, possibilitando a apropriação da realidade e do mundo ao seu redor.

Portanto, entendendo que o letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, o pesquisador Rildo Cosson desenvolveu estudos objetivando um ensino de literatura de maneira que este não perca seu verdadeiro sentido que é humanizar.

2.6 – UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR RILDO COSSON

Como meio de desenvolver e tornar o Letramento Literário uma prática efetiva na escola, o pesquisador Rildo Cosson (2021), organiza atividades literárias tendo como base duas sequências extraordinárias: a Básica e a Expandida.

Através dessas sequências, o autor sugere possibilidades para o desenvolvimento e organização de parâmetros que poderão ser utilizados nas aulas de literatura, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da leitura literária no universo educacional.

Por conseguinte, a presente pesquisa utilizou-se da Sequência Básica de Cosson e desenvolveu um estudo tendo como cerne alguns contos de João Antônio, quais sejam: “Busca”, “Frio”, “O meninão do caixote”, “Um preso” e “Guardador”.

A proposta de letramento literário assegurada por Rildo Cosson é consonante aos desafios enfrentados pelo ensino de literatura na maioria das escolas brasileiras, isto é, um ensino de literatura que recebe críticas constantes por não conseguir formar alunos leitores com uma percepção responsável pelo uso da linguagem em suas mais variadas situações.

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, (...), mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2021, p.23).

Esse posicionamento de Cosson é bastante relevante, porque é papel da escola oferecer uma prática de letramento voltada para as práticas sociais. No entanto, o letramento literário pode ser a melhor oferta que a escola pode fazer aos alunos.

Nessa perspectiva, as duas sequências são estruturadas com base em três concepções: na primeira é utilizada uma técnica bastante conhecida em oficinas, ou seja, reforça a ideia de aprender a fazer algo praticando, aqui o aluno é instigado a participar o universo literário a partir da convivência com os textos literários.

A segunda concepção é denominada de técnica do andaime. Nesse caso, há uma divisão na aquisição do conhecimento, isto é, os alunos tornam-se protagonistas na construção do saber, sendo responsabilidade do professor a atuação como andaime dando sustentação as atividades desenvolvidas de forma autônoma pelos discentes. Nesse sentido, Cosson (2021, p. 48) expõe que “Em nossa proposta, o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos”.

Já a terceira perspectiva corresponde ao portfólio. A construção do portfólio oferece ao aluno e ao professor condições de registrar as diversas atividades desenvolvidas, levando em consideração as evoluções alcançadas pelo aluno, ou pela turma como um todo. Aqui, Cosson (2015, p. 49) desenvolve explicando que “É essa dualidade de registro do portfólio que nos interessa acentuar no encadeamento das atividades que sustentam as duas sequências, pois ela auxiliará o fortalecimento do leitor à medida que ele participa de sua comunidade”.

Então, a metodologia dessa pesquisa será norteada pelas indicações de Cosson (2021) a partir de sua sequência básica que apresenta como etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

A motivação é o primeiro passo da sequência e tem como propósito preparar o aluno para ter contato com o texto. Para Cosson,

A motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. (Cosson, 2021, p. 56).

A fase da Motivação influencia positivamente o encontro do leitor com a obra, o qual deve ser feito, preferencialmente, de forma lúdica, sendo favorável para o estabelecimento da conexão com a ficção.

Em referência ao primeiro passo da Sequência Básica, Cosson afirma:

A leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (Cosson, 2021, p. 54).

A introdução corresponde a segunda etapa da sequência. É a apresentação do autor e da obra sendo necessário o professor apresentar a obra fisicamente aos

alunos para que tenham de pegar no livro e se familiarizarem com seus aspectos tais como: capa, prefácio, “orelhas”, nota sobre o autor e demais elementos.

Nessa etapa, alguns cuidados devem ser tomados para que a apresentação do autor não seja enfadonha e que o texto seja recebido pelos alunos com entusiasmo. E, como recomendação, Cosson ressalta:

é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (Cosson, 2021, p. 61).

Para Cosson (2021), o ensino de leitura, que corresponde à terceira etapa da Sequência, não pode deixar de acompanhar os objetivos da leitura, pois a leitura escolar carece de acompanhamento, sendo assim, o professor vai identificar as dificuldades dos discentes mostrando a melhor maneira para superação dessas dificuldades.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (Cosson, 2021, p. 62).

Nesse caso, o acompanhamento não consiste em observar se o aluno está realizando a leitura ou não, mas serve para observar se o discente enfrenta alguma dificuldade no processo de leitura. Para isso, Cosson apresenta algumas vantagens em se fazer esse acompanhamento de leitura:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio de intervalos, o professor poderá ajudá-lo a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno. (Cosson, 2021, p. 64).

No que diz respeito à interpretação, que corresponde à última etapa da Sequência, é o momento do compartilhamento das inferências que contribuirão para a construção do sentido do texto como um todo. Essa partilha de ideias envolve três elementos fundamentais: autor, leitor e comunidade. Sobre esse aspecto, Cosson ressalta que pode ser uma tarefa bastante difícil:

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre

a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou como se deve proceder para interpretar os textos literários. (Cosson, 2021, p. 64).

No entanto, Cosson (2021, p. 65) enfatiza que essa dificuldade não deve ser motivo para desmotivar a tarefa. Sendo assim, apresenta dois aspectos como forma de auxiliar na complexidade da interpretação: um momento interior e outro exterior. “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”. Dando sequência esse raciocínio:

A história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (Cosson, 2021, p. 65).

Quanto ao momento exterior, esse ocorre quando a interpretação passa a ser coletiva, ou seja, os alunos compartilham uns com os outros a experiência vivenciada. É observado quais aspectos do texto foram mais emocionantes, como realizam a prática da leitura, quais valores costumam atribuir à leitura, entre outros fatores. Nessa óptica, Cosson (2021, p. 66) expõe que “A razão disso é que por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”. O referido autor destaca que:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. (Cosson, 2021, p. 65).

Ainda com o desejo de contribuir para a superação das dificuldades de leitura, Cosson sugere também a sequência expandida, uma extensão da sequência básica, na tentativa de proporcionar novas aprendizagens sobre literatura. Essa outra modalidade de sequência fortalece a relação entre experiência, educação e saber literário dentro do universo escolar.

A sequência expandida, além das etapas da sequência básica, apresenta em sua dinâmica mais quatro passos: primeira interpretação, contextualização, segunda

interpretação e expansão. Seguindo esse raciocínio, Cosson (2021, p. 76) explica o porquê de sugerir uma outra sequência.

Para ele faltava ao trabalho de leitura literária, desenvolvido com base na sequência básica, o conteúdo que é tradicionalmente reconhecido como saber literário. Mesmo trazendo algo novo ou algo que não se desenvolvia em aulas de literatura, parecia faltar alguma coisa na aquisição do conhecimento literário.

Por essa razão, o referido autor, propõe algumas alterações na sequência básica para que, a partir delas, pudessem atender as demandas dos professores de ensino médio. Com as alterações introduzidas, o autor reconhece que a sequência expandida apresenta aspectos mais amplos e coerentes com diversas possibilidades de aprendizagens dentro do letramento literário.

Como se percebe, a sequência expandida é mais uma alternativa na prática docente, proporcionando um ensino de literatura dinâmico e atraente aos discentes, como também sugere uma forma de apresentar a leitura de maneira prazerosa.

Para Cosson (2021), a quarta etapa da sequência expandida é o momento em que acontece o encontro entre o leitor e o texto: a primeira interpretação. Esse primeiro momento corresponde as seguintes fases da Sequência Básica: motivação, introdução e leitura. Aqui o aluno é instigado a apresentar sua interpretação e deve ser realizada, de preferência, com atividade prática.” O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor. Desse modo, a produção de um ensaio ou mesmo de um depoimento pode ser o registro ideal dessa primeira interpretação” (COSSON, 2021, p.83).

A quinta fase da sequência expandida, corresponde a contextualização. A contextualização é o momento de ler a obra levando em consideração o contexto, ou seja, o leitor deve se inteirar da realidade que a obra apresenta interligando, sempre, o texto ao contexto. Como defende Cosson:

A contextualização que propomos compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado. Sempre é possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado. No entanto, como nossa intenção é indicar ao professor um caminho para ler de maneira explícita a obra em seu contextualmente, vamos apresentar, no início, sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática (Cosson, 2021, p. 86).

Sobre a segunda interpretação, Cosson (2021, p. 92) afirma que é uma fase interligada com Primeira Interpretação podendo se realizar de forma direta ou indireta.

A ligação indireta é quando o aluno realiza a contextualização e depois passa a segunda interpretação. Já a ligação direta consiste na relação da contextualização com a segunda interpretação correspondendo uma única atividade. Nesse caso, contextualização e segunda interpretação são dadas juntas e efetivadas dentro de um todo maior que é o projeto.

A última etapa da Sequência Expandida é a Expansão. Essa fase busca instigar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que lhe servem de intertextos.” E esse momento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que chamamos de expansão.

Então, Cosson (2021) reitera que essa proposta seja conduzida de forma organizada e sistematizada, pois a pretensão com essa proposta de Sequências é que a escrita e a leitura ocorram sempre juntas. Primeiro a leitura do texto, depois seu registro e por último a recapitulação de seu registro. Dessa forma, o aluno terá a oportunidade de revisar e refazer seus próprios registros, numa dinâmica sistematizada, denominada de Letramento Literário.

Contudo, para que essa proposta seja de fato executada, a leitura do gênero textual conto será realizada como forma de escolarizar a literatura e mostrar que é possível despertar o gosto pela leitura entre os discentes quando a escolha do gênero textual é feita de forma adequada.

3 – A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DO GÊNERO CONTO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

3.1 – A EVOLUÇÃO DO CONTO

Ao escolher o gênero conto para desenvolver a pesquisa, é relevante destacar que sua existência convive com a humanidade antes mesmo do surgimento da escrita. A transformação pela qual passou: da oralidade para a escrita, não interferiu em sua preferência entre os demais gêneros, pois teve um destaque ainda maior.

Sobre a origem do conto, não há uma informação exata de onde e quando surgiu, mas essa manifestação literária merece uma atenção especial, pois, no decorrer de sua trajetória, é reconhecida como expressão de uma tradição narrativa de todas as culturas que se utilizam da linguagem oral ou escrita para compartilhar suas vivências, suas tradições e suas culturas. Já sobre a evolução do conto, Gotlib (1990, p.6) faz a seguinte observação: “Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam”.

Diante disso, é importante perceber que a ideia mais remota sobre o conto tem como base o ato de contar e ouvir histórias. Essa prática acontecia em inúmeras sociedades primitivas, visto que significava um meio de repassar todas as simbologias e rituais de geração a geração.

Então, na idade média era comum as famílias se reunirem durante o jantar para ouvir as novelas de cavalaria, talvez seja por esse motivo que o conto foi confundido com as demais narrativas: romance, novela, fábula, anedota, etc. Vale ressaltar, que todas essas narrativas tinham como objetivo repassar preceitos moralizadores e religiosos, posto que o homem era influenciado pela teoria do Teocentrismo dogmático da igreja católica.

É importante destacar que o conto acompanhou a evolução da imprensa e a utilização da palavra escrita modificou essa narrativa, fixando suas características básicas a partir de sua divulgação e circulação em folhetins. É sob essa óptica que Galvão (1983, p. 168) destaca: “Assim, o conto faz parte da tomada do poder literário pela prosa de ficção impressa, e mais especificamente pela prosa publicada em jornal diário - o que se efetiva no século passado, em meio ao processo de popularização

do épico para ser lido”.

É provável que, pelo fato de ser uma narrativa mais breve, o conto tenha conquistado, de imediato, a adesão do público leitor. Consoante a essa ideia, Galvão se posiciona:

A forma do conto, de um lado, é determinada pelo caráter de seu veículo, a imprensa periódica: leitura de uma só vez, extensão curta, efeito único, apenas um enredo. De outro lado, a possibilidade de reprodução técnica do veículo traduz-se numa inegável democratização da leitura. Isto também é determinado da forma, pois o veículo é pouco propenso a ousadias vanguardistas e códigos inovadores, por princípio de decifração difícil. (Galvão, 1983, p. 169)

Fica cada vez mais evidente que o ato de contar histórias é uma atividade que se manifesta, principalmente, na oralidade de todas as sociedades universais, partindo da necessidade que o ser humano tem de expressar seus anseios diante da realidade que vivencia. Para isso, o homem utiliza-se, muitas vezes, da ficção para demonstrar o universo social que pretende apresentar, criticar ou, até mesmo, transformar através das histórias. Conforme explica Galvão (1983, p.168), “O conto está indissolúvelmente ligado aos primeiros balbucios da indústria cultural, ou seja, à extensão do capitalismo ao campo da cultura, com o surgimento da imprensa periódica mantida por anúncios”.

Mesmo sendo, até certo ponto, resistente às inovações, foi a partir da Semana de Arte Moderna que a produção contista ganhou um outro foco, destacando contextos urbanos, principalmente, as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, que se apresentaram como o centro cultural brasileiro, repassando um modelo literário as demais localidades do Brasil.

Mesmo com todas essas inovações, Candido ressalta:

Muitos autores mantêm uma linha que se poderia chamar de mais tradicional, sem dizer com isso que seja convencional, pois na verdade operam dentro dela com audácia – no tema, na violação dos usos literários, na procura de uma naturalidade coloquial que vem sendo buscada desde o Modernismo dos anos 20 e só agora parece instalar-se de fato na prática geral da literatura (Candido, 1989, p. 211).

O conto, porém, conseguiu preservar a sua essência mesmo diante de todas as movimentações modernistas, como a geração de 1930, em que vários escritores se destacaram na prosa regionalista nordestina, tais como: Jorge Amado, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, entre tantos outros. Também vale destacar a preservação do conto no contexto da década de 1945, a qual foi essencialmente poética, com destaque para João Cabral de Melo Neto.

Diante disso, Alfredo Bosi (2015, p. 7) adjetiva o conto como sendo ele “proteiforme”, isto é, muda de forma frequentemente: “Proteiforme, o conto não só consegue abraçar a temática toda do romance, como põe em jogo os princípios de composição que regem a escrita moderna em busca do texto sintético e do convívio de tons, gêneros e significados”.

Portanto, foi na década de 1960 e 1970 que surge um grande número de escritores contista modernos, como Moacyr Scliar, Luiz Vilela, Osmar Lins, Rubem Fonseca, entre outros, que colaboraram para que o conto atingisse destaque nos moldes modernos.

Segundo Candido (1989, p. 210), “o conto representa o melhor da ficção brasileira mais recente, e de fato alguns contistas se destacam pela penetração veemente no real graças a técnicas renovadas, devidas, quer à invenção, quer à transformação das antigas”.

No que diz respeito à estrutura, é comum o conto apresentar alguns elementos fundamentais com o propósito de causar efeitos e variadas reações no leitor, tais como: espanto, emoção, surpresa, curiosidade, etc. Caracterizado por ser uma narrativa curta, o qual apresenta começo, meio e fim, seguindo as mesmas características das demais narrativas, bem como a forma como o fato é representado, o seu final surpreendente e a sua relação com os acontecimentos do cotidiano social vão despertando motivação em seus leitores.

Vale salientar, que esses aspectos fazem parte do conto tradicional, como também, alguns deles se apresentam nos contos modernos. Contudo, os contos contemporâneos dispõem de elementos mais realistas e contextualizados.

O conto possui elementos e estrutura bem característicos, mas o tipo de história é quem determina e indica o tipo de conto. Normalmente, está estruturado em quatro partes: introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão.

Introdução é o início da narrativa. Essa parte apresenta o contexto da narrativa: quem são as personagens, qual é o espaço e o tempo nos quais a história vai ser narrada e quais são os primeiros acontecimentos.

No desenvolvimento há a anunciação do conflito, ou seja, a situação-problema, a qual fará os personagens agirem para solucioná-la. A parte de maior suspense é o clímax, o momento de maior tensão, quando o problema está no auge e as ações tomadas definirão o rumo da narrativa.

Já a conclusão ou desfecho é o final da história, que será, provavelmente,

diferente de como ela começou. Pode mostrar que o problema foi solucionado ou não, dependendo muito do tipo do conto.

Vale evidenciar que o conto não é composto exclusivamente a partir dessa estrutura, ou seja, essa estrutura não deve ser considerada imprescindível para caracterizar a teoria do conto, mas serve para facilitar o entendimento e como se apresenta esse gênero narrativo tão repleto de discussões. No entanto, alguns elementos devem ser respeitados em sua composição tradicional e contemporânea: personagens, narrador, tempo, espaço, enredo e conflito.

Os personagens em uma narrativa podem ser reais e fictícios e podem vivenciar a história um ou mais seres. Esses seres podem ser pessoas ou, até mesmo animais, objetos e seres imaginários que ganham vida e consciência para representar os personagens da história. Dependendo do papel que desempenham, podem ser denominados de: protagonistas, antagonistas e coadjuvantes. O protagonista é considerado o principal, geralmente representa um comportamento marcado por positividade; o antagonista ao contrário do protagonista, é tido como o vilão da narrativa; o personagem coadjuvante ou secundário não aparece na trama principal, mas exerce um papel específico, mesmo que de forma passageira.

Importante destacar o narrador para que não haja confusão com o autor, ou seja, narrador não é autor, é a voz que conta a história dentro da narrativa e pode se manifestar de três maneiras.

O narrador personagem, o qual se apresenta como personagem que vivencia a história e faz, também, o papel de contador dos fatos. Por isso, muitas vezes, os verbos são conjugados em primeira pessoa, do singular ou do plural.

O narrador-observador, esse tipo não participa dos acontecimentos mantendo um distanciamento entre o narrador e o leitor. Ao invés disso, ele é apenas uma “voz” contando o que acontece na história.

Por fim, o outro tipo de narrador é o onisciente, aquele cujo foco narrativo é centrado na 3ª pessoa do discurso. Esse tipo de narrador sabe o passado, o presente e o futuro de cada personagem, bem como seus pensamentos e estados emocionais, assim como narrador observador, ele não participa dos fatos. Entretanto, essa “voz” é onisciente, ou seja, sabe (e pode contar) o que as personagens estão pensando e sentindo.

O tempo nas narrativas acontecem, normalmente, em um período determinado: trata-se do tempo de duração entre o início e o final da narrativa e da época em que

a narrativa ocorre. É mais comum que as histórias dos contos aconteçam em tempo (podendo ser minutos ou até alguns dias), mas é possível que elas se passem durante muitos anos, em qualquer um desses casos, a narrativa será breve por tratar-se de um conto.

No que se refere ao espaço, assim como o tempo, as narrativas precisam ocorrer em algum lugar, descrito explícita ou implicitamente, onde as personagens situam-se.

Por se tratar de narrativa breve e curta, é mais comum que o conto ocorra em apenas um ou poucos espaços, mas ainda é possível que muitos cenários sejam percorridos durante a história (podendo ser apenas um pequeno cômodo de uma moradia, um país inteiro ou outra galáxia distante e imaginária). Em todo caso, a narrativa continuará sendo breve.

Outro aspecto relevante da narrativa é o enredo, um dos elementos fundamentais na composição de um texto narrativo. É considerado a sucessão de fatos de uma história, ou seja, a sequência de ações que faz com que a narrativa exista e tenha uma estrutura: um começo, um meio e um fim.

Quanto ao conflito, os contos apresentam uma situação gerada por uma das ações iniciais, fazendo com que outras ações sejam tomadas pelas personagens para solucionar o problema. O conflito instiga o leitor em relação à narrativa, aproximando o leitor do clímax, que é quando a narrativa alcança a tensão máxima, considerado o ponto culminante do conflito.

Destarte, tendo a oralidade como uma das principais formas de divulgação, o conto é difundido no mundo inteiro, representando diferentes funções: dando conselhos, estabelecendo preceitos e regulamentos, dando ênfase aos sonhos e ao imaginário, levando e recebendo experiências às populações mais distantes.

Mesmo com sua estrutura marcada por elementos próprios, os contos são narrados com muita determinação, mas continuam livres e proporcionando aos seus adeptos interpretações e declarações bem pessoais. É exatamente essa liberdade de entendimento que permite ao conto uma viagem que consegue recuperar o saber de outras gerações que vão sendo somadas as experiências da sociedade moderna. É esse entrelaçamento constante de ideias, que vão sendo difundidos os acontecimentos históricos de cada época e de cada povo.

Partido da importância da literatura e a considerando como meio eficaz de incentivo à leitura, o gênero conto foi escolhido para o desenvolvimento desta

pesquisa, porque leva em consideração uma análise, principalmente, de sua composição e características peculiares que contemplam os acontecimentos do cotidiano social. Além disso, sua forma criativa e surpreendente contribui para produção de significados, como também a retextualização: do conto ao curta-metragem.

O conto é um dos gêneros textuais mais antigos, essa forma de expressão literária, acompanha a humanidade transmitindo elementos culturais de geração a geração. Como já foi citado anteriormente, sua existência reporta-se a períodos que antecederam à escrita. Portanto, o meio de maior difusão do conto era através da oralidade. Nos dizeres de Coelho: “pelo predomínio dessa forma, deduz-se que a intenção dos narradores era transmitir os vários fragmentos de vida ou situação particulares que fossem exemplares para a vida de todos os homens”. (COELHO, 2000, p. 105).

Sobre a definição de conto, Magalhães Júnior também destaca sua opinião:

Numerosas são as definições de conto. Tão numerosas, tão amplas e tão concessivas, que Mário de Andrade chegou a citar, em tom de gracejo, uma que dizia que “conto é tudo o que o autor diz que é conto”. Se alguém assim batiza um trabalho é que se trata, na verdade, de um conto, ainda que apenas segundo o entendimento do autor. A essa definição pitoresca, poderíamos opor outra, igualmente elástica, mas não menos verdadeira: “conto é tudo que, pela leitura, reconhecemos e aceitamos como conto, ainda que o próprio autor nos afirme o contrário.” (Junior, 1972, p. 12).

De todos os gêneros literários, talvez seja o conto, o de maior relevância em termos de criatividade e de identidade com as demais narrativas literárias. Alfredo Bosi ressalta essa conexão quando diz:

Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase documento folclórico, ora a quase crônica da vida urbana, ora o quase drama do cotidiano burguês, ora o quase poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem. (Bosi, 2015, p. 7).

Em razão da necessidade de contextualizar a narrativa, o conto passou por diversas transformações ao longo do tempo, dessa forma foi se organizando de acordo com a temática e o estilo, surgindo, assim, as seguintes subdivisões: contos realistas, populares, fantásticos, de terror, de humor, infantis, psicológicos, de fadas, entre outras. Mas, para Gotlib, essa narrativa é secular e apenas acompanhou a evolução dos acontecimentos sociais e foi se adaptando a cada época e a cada contexto:

O que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através

dos tempos. O que houve na sua “história” foi uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura: o conto permanece, pois, com a mesma estrutura do conto antigo; o que muda, é a sua técnica. (Gotlib, 1990, p. 29).

Essa mudança no conto contemporâneo pode ser entendida como um meio que muitos contistas utilizam para retratar as problemáticas sociais na busca de conscientização por parte de seus leitores e, possivelmente, uma das formas de encontrar saídas que possam atenuar as discrepâncias sociais.

Então, escolher os contos de João Antônio, escritor que surge com sua voz discordante da maioria dos ficcionistas, exatamente porque ambientava suas histórias no submundo da malandragem ou nas camadas sociais menos favorecidas, ao contrário de seus contemporâneos escritores que situavam suas narrativas sobretudo na classe média, é acreditar que a leitura de contos do referido escritor, pode mostrar uma nova forma de interpretar o mundo sempre acreditando nas perspectivas de modificá-lo.

Dos vários objetivos que se pode extrair dos contos, dois deles se destacam na presente pesquisa: a formação da capacidade leitora e, por conseguinte, a conscientização dos discentes a partir das problemáticas sociais imbricadas nos contos de João Antônio.

Nesse sentido, é importante compreender algumas características e retratos biográficos do autor João Antônio, o qual foi o escolhido para ter seus contos trabalhados em sala de aula e no presente trabalho, a fim de que haja uma maior familiaridade com os motivos que antecederam a escolha desse autor em específico.

3.2 – JOÃO ANTÔNIO: ALGUNS TRAÇOS BIOGRÁFICOS

João Antônio Ferreira Filho nasceu na cidade de São Paulo em 27 de janeiro 1937. O autor nasceu no subúrbio de São Paulo, em uma família de comerciantes, trabalhou desde menino no comércio e em fábricas: foi caixeiro, office boy, auxiliar de escritório, almoxarife, chegando a lecionar na Escola de Polícia e foi redator de jornal e de publicidade. Faleceu em 31 de outubro de 1996 no Rio de Janeiro.

João Antônio, o escritor e jornalista brasileiro que conheceu, ainda na infância, o cotidiano sofrido das camadas mais pobres da população paulistana, ganhou notoriedade ao criar o conto-reportagem na forma de fazer jornalismo no Brasil. Em sua adolescência, teve uma convivência com diversos bares e salões de sinuca o que contribuiu para descoberta de jogadores, boêmios e malandros que serviram de

inspiração para os personagens de seus contos.

Na história do conto moderno brasileiro, a obra de João Antônio Ferreira Filho cumpre um destaque, especialmente seu livro de estreia publicado em 1963: “Malagueta, Perus e Bacanaço”, um enorme sucesso de público e muito bem aceito pela crítica literária. O sucesso foi tão imediato que a estreia resultou em vários prêmios tais como o prêmio Jabuti, sendo esta uma dupla premiação: autor revelação e melhor livro de contos, além do Prêmio Fábio Prado e do Prêmio da Prefeitura Municipal de São Paulo. Ademais a todos esses prêmios, a história dessa primeira obra foi muito marcante. Em 1960 um incêndio destruiu a casa da família de João Antônio, chegando a queimar os escritos originais dessa primeira produção literária.

Contudo, João Antônio não se acomodou e começou a recuperação dos escritos originais. E foi na Biblioteca Municipal Mário de Andrade que conseguiu reescrever toda a obra, resultando na publicação e nos vários prêmios. Além das premiações, suas composições nos anos seguintes atingiram nível tal que é considerado, pela crítica literária, um dos grandes contistas brasileiros do século XX.

Tematicamente, João Antônio conseguiu introduzir a marginalidade paulista à literatura, não como recurso descritivo e sociológico, mas como forma de mostrar aspectos psicológicos e lexicais desse público invisível e despossuído. Esse contista não mediu esforços para explorar a realidade de personagens das categorias humanas menos legitimadas, mostrando dessa forma o descompasso desse público com a ordem social estabelecida.

É justo afirmar que João Antônio incorporou à literatura brasileira uma camada da população que não havia sido interpretada, legitimamente, por nenhum outro escritor. Através da pesquisa da linguagem e da análise das condutas, o ficcionista soube dar validade a essa categoria de personagens: aqueles excluídos do processo produtivo.

Mesmo recebendo diversos prêmios e sendo reconhecido pela crítica literária, João Antônio mantinha-se distante dos holofotes e era desprovido de quaisquer vaidades. O autor, em um trecho de uma entrevista concedida à Gazeta Esportiva em 1965 relatou que “Honestamente, sem pose, os prêmios não estão me dizendo nada. Um sentimento de falência, certo nojo pela condição dos homens e até mesmo ternura, às vezes; quase pena”. (Carta Capital, 2013).

Esse comportamento diante da vida, sempre retratou sua coerência com os temas presentes em seus livros, pois quase todos os seus contos destacam

personagens que viviam às margens da sociedade: marginais, malandros, jogadores de sinuca, operários, crianças abandonadas, prostitutas, homossexuais, moradores da periferia dos grandes centros urbanos, desempregados, pessoas que se reúnem nos cenários da periferia, vilas e favelas com seus botequins, seus campos de pelada e as demais pessoas envolvidas no vício e no crime.

João Antônio também optou por uma vida simples, desapegando-se da vida ao seu redor tendo uma vivência semelhante àquela vivenciada por seus personagens, sendo assim, aproveitava para dedicar-se exclusivamente à literatura. O crítico literário Antônio Cândido é coerente quando fala a respeito dos personagens nos contos de João Antônio:

Uma das coisas mais importantes da ficção literária é a possibilidade de “dar voz”, de mostrar em pé de igualdade os indivíduos de todas as classes e grupos, permitindo aos excluídos exprimirem o teor da sua humanidade, que de outro modo não poderia ser verificada. Isso é possível quando o escritor, João Antônio, sabe esposar a intimidade, a essência daqueles que a sociedade marginaliza, pois ele faz com que existam, acima da sua triste realidade. (Candido, 1999, p.88).

Dessa forma, mesmo com 15 livros publicados, ganhando dois prêmios Jabuti e muitos outros prêmios importantes, não aceitava participar de cerimônias ou fazer parte de grupos literários, prática muito comum entre os artistas literários da época, mas sempre aceitava convites de escolas e universidades por ter uma afinidade com os docentes.

A década de 1970 foi marcante para João Antônio no número de produções. Sua estreia havia sido em 1963, com “Malagueta, Perus e Bacanaço”. Esse livro é composto por um conjunto de oito contos e uma novela. O texto principal que intitula o livro retrata a vida de três amigos no mundo da malandragem, tendo como cenário tradicionais bairros da zona Oeste de São Paulo, como Barra Funda e Pinheiros.

Depois de doze anos sem publicar uma coletânea de contos, em 1975 o autor publica “Leão-de-chácara” e “Malhação do Judas carioca”, considerado, o primeiro, um livro de narrativas curtas; o seguinte, de reportagens realizadas anteriormente. Na mesma década, o autor publica “Casa de loucos” (1976), “Lampiões de caçarola” (1977), conto biográfico-confessional, “Calvário e porres do pingente Afonso Henrique de Lima Barreto” (1977) e “Ô, Copacabana!” (1978). Além dessas obras, teve destaque nos periódicos alternativos na imprensa da época.

Enquanto a maioria dos escritores de sua época, a chamada Geração 1970, tinham origem na classe média e escreviam sobre essa realidade, João Antônio era

de origem operária e soube reproduzir em suas obras muito de sua vivência: o menino pobre que se transformou em escritor e utilizou-se da oralidade popular como impulso para sua literatura.

Viajou pelo Brasil em 1978 e pela Europa em 1985, foi contemplado com bolsa de estudo radicando-se na Alemanha até 1989. Durante esse período, conheceu Holanda e passou a proferir, com frequência, conferências em diferentes centros culturais.

A linguagem de João Antônio caracteriza-se como malandra, talvez por mostrar coerência com a realidade cruel vivenciada por seus personagens. Contudo, o referido escritor, soube preservar com sabedoria o lirismo sem perder de vista a essência de cada intérprete. Sobre a linguagem de João Antônio, Candido acrescenta:

Mas não se pode dizer que João Antônio escreva como fala (mesmo porque nos seus ensaios e artigos a coisa é outra), embora se possa dizer que elaborou uma voz narrativa manipulando da maneira mais fácil possível a comunicação oral. Ninguém fala como escreve, pontifica o jornalista Araújo Gondim em S. Bernardo. Justificadamente por isso é interessante verificar como na prosa ficcional de João Antônio os valores da oralidade (requeridos pelos assuntos) são transmudados em estilo, inclusive graças a uma parcimônia seletiva por vezes próxima da elipse, denotando consciência das possibilidades que o implícito possui para dar ao explícito todo o seu vigor humano e artístico. Ao lado disso, há nela uma coragem tranquila de elaborar a irregularidade, aceitando os caprichos da conversa, as hesitações, as repetições, as violações do “bom gosto” convencional, que contradizem os manuais de escrever bem, mas aumentam o alcance da expressão, porque aproximam da naturalidade. (Candido, 1999, p.85).

Contudo, essa linguagem despojada de João Antônio, caracteriza uma literatura franca e rebelde, pois entende-se que era uma maneira de manter a originalidade social e linguística de seus personagens.

Entretanto, não se pode dizer que a literatura de João Antônio seja cética, nem mesmo desagradável. Ela procura apresentar com potencial os fatos como realmente são. Uma literatura integral, de uma harmonia radical, cujos personagens vivenciam situações-limite e por isso reside uma das maiores riquezas de suas obras.

4 - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

4.1 – TIPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa para a realização deste trabalho foi pela abordagem da pesquisa-ação, por ser um tipo de pesquisa social com base empírica em que se realiza a partir da constatação de um problema associado a uma ação que possa resolver uma problemática de abrangência coletiva.

Importante destacar que não se pretende entender todos os motivos pelos quais os alunos não demonstram interesse pelo texto literário, mas sim intervir efetivamente nesta problemática, mesmo compreendendo que nem todos os problemas serão resolvidos de imediato.

Nesse caso, a análise da pesquisa-ação é bastante utilizada no âmbito educacional e tem sido uma grande aliada para o desenvolvimento de professores-pesquisadores de maneira que utilizem suas pesquisas para o aperfeiçoamento de sua prática docente e, em decorrência, tragam contribuições para o melhor desempenho dos discentes.

Conseqüentemente, levando em consideração que este trabalho está relacionado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, é importante enfatizar que ele tem como finalidade desenvolver uma pesquisa interventiva com ênfase para uma problemática no ambiente escolar, acreditando sempre na mudança dos discentes, como também, do professor-pesquisador.

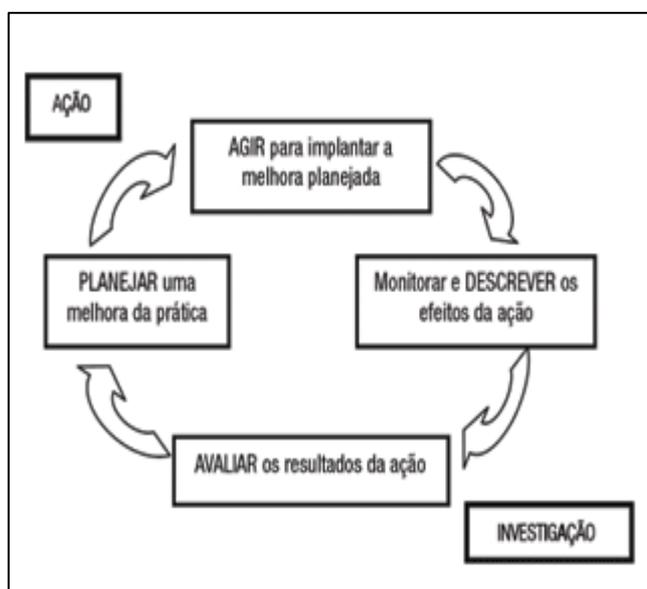
Vale aqui destacar a opinião do sociólogo Michel Thiollent, referência na metodologia da pesquisa-ação no Brasil, quando diz:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativa. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio dos pesquisados têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa. (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Portanto, para ser considerada pesquisa-ação é importante que haja uma ação envolvendo os sujeitos participantes, possuindo a finalidade de proporcionar aos constituintes do processo interventivo, meios que possam entender a problemática que enfrentam com ações eficientes sempre com foco em uma atitude transformadora.

O professor David Tripp (2005, p. 445) também expõe sua opinião sobre a pesquisa-ação, a qual deve ser entendida “como um dos inúmeros tipos de investigação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Conforme Tripp, os ciclos constituem em planejamento, implementação, descrição e avaliação dos resultados da ação. O autor supracitado apresenta uma sequência em quatro fases do ciclo básico da representação da investigação-ação:

FIGURA 1: Diagrama de representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: TRIPP, 2005, p. 446.

Na opinião de Tripp, a solução do problema já começa desde a identificação, seguindo de um planejamento para solução, depois acontece a implementação, o monitoramento e a avaliação.

Importante levar em consideração o pensamento de Thiollent sobre avaliação quando expressa que

É necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação. (THIOLLENT, 1986, p. 16).

O referido autor, resume alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação:

I – ampla e explícita interação entre os componentes da pesquisa;

II – ordenação por prioridade dos problemas a serem pesquisados e as soluções a serem encaminhadas;

III – o objeto de investigação consiste em resolver as problemáticas da situação pesquisada;

IV – o objeto de pesquisa consiste em resolver as problemáticas da situação observada;

V – acompanhamento das decisões e das ações;

VI – pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e do público envolvido.

No entanto, não se pode compreender a pesquisa-ação como uma simples sequência de ações, conforme defende Thiollent (1986, p. 22): “Consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”.

4.2 – CONTEXTO DA PESQUISA: AMBIENTE ESCOLAR E PARTICIPANTES

A presente pesquisa foi realizada com a turma do 9º Ano “B” de uma escola estadual localizada no bairro Nova Betânia no município de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte.

A referida escola atende uma média de 1.100 alunos, distribuídos entre os segmentos do Ensino Fundamental – do 6º ao 9º Ano e Ensino Médio – da 1ª a 3ª séries, no matutino e no vespertino. Essa instituição recebe alunos de diversos bairros da zona urbana e também de várias comunidades rurais.

Os jovens matriculados no 9º ano “B” do turno matutino têm entre 13 e 15 anos: fase da adolescência. Em uma descrição rápida, pode-se perceber que são inquietos, imaturos, versáteis e descontraídos. Alguns demonstram uma certa insegurança, receio e tristeza, o que leva a crer que são vítimas de conflitos familiares ou, até mesmo, vítimas da própria indiferença escolar para com suas dificuldades e da sociedade excludente. Destarte, para que a aprendizagem aconteça de maneira prazerosa e compartilhada, é necessário repensar estratégias metodológicas que contemplem esse público tão heterogêneo e tão carente.

Consequentemente, para a realização do trabalho será utilizada a Sequência Básica proposta por Rildo Cosson (2021) do livro Letramento Literário: teoria e prática.

A proposta de intervenção abordará quatro contos de João Antônio e terá, aproximadamente, duração de um mês. Pretende-se, com isso, efetuar todas as etapas propostas pela Sequência Básica: “Motivação”, “Introdução”, “Leitura” e “Interpretação”.

Acredita-se que para a realização de todas as etapas, serão necessários por volta de 10 encontros, distribuídos da seguinte forma:

1º Encontro: conversa com a turma sobre a importância da pesquisa e sua contribuição para o letramento literário como meio para formar leitores interpretativos e entendedores da realidade.

2º Encontro: visita à biblioteca para conhecimento e apreciação do acervo, sempre enfocando a importância da leitura literária na vida de cada um dos alunos.

3º Encontro: apresentação do Gênero Conto e sua respectiva estrutura, utilizando-se como base literária o conto intitulado “Busca” de João Antônio, o referido autor escolhido para pesquisa.

4º Encontro: Na primeira etapa da Sequência Básica que corresponde à motivação, Cosson (2021) sugere uma situação que motive o aluno a tomar posição diante de um tema. Aqui será aproveitado o contexto do conto lido anteriormente como suporte para dialogar sobre a temática abordada: A busca do homem por si mesmo que define o título do conto. Vicente, narrador protagonista, caminha desolado numa tarde de domingo em busca de encontrar resposta para sua existência diante de um espírito impotente. O objetivo principal é esclarecer que motivos os levaram a se sentir angustiados. Dessa forma, começa a discussão sobre as incertezas dos alunos e a relação com os personagens marginalizados que ganharam notoriedade nas obras de João Antônio.

Ainda na fase da motivação será apresentado o vídeo “O coração Rueiro de João Antônio”. Esse vídeo apresenta depoimentos do próprio autor e de outros profissionais da literatura em que ambos apresentam depoimentos sobre a concepção de escritor, como também os personagens excluídos nos contos de João Antônio.

5º Encontro: Já no momento da introdução, Cosson (2021) a define como “a apresentação do autor e da obra”. Aqui será apresentado, através de slides, uma breve biografia de João Antônio, como também, serão apresentados os contos que serão trabalhados: “Meninão do caixote”, “Frio”, “Guardador” e “Um preso”.

6º Encontro: Será a etapa da Leitura. A princípio, a atividade que envolve leitura no ambiente escolar pode parecer muito corriqueira. Porém, não é uma atividade tão

simples. Quando o professor decide realizar atividade de leitura com seus alunos deve levar em conta vários fatores como: a escolha do texto ideal, a duração da atividade, a maneira como deve ser apresentada, quais objetivos pretende atingir, dentre outros.

Nessa etapa, Cosson (2021, p. 63) chama a atenção para a importância do acompanhamento da leitura. Ao sugerir o texto, é importante que o professor converse com seus alunos sobre o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, é importante que seja estabelecido os intervalos. Se o texto for extenso, Cosson recomenda que seja feita extra classe, na casa do aluno ou mesmo no ambiente escolar, desde que seja feito o acompanhamento.

Esse acompanhamento consiste em observar se o aluno está realizando a leitura ou não, como também observar se ele enfrenta alguma dificuldade no processo de leitura. Sobre isso, Cosson expõe que

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. (COSSON, 2021, p. 64).

Durante essa etapa, pretende-se levar os alunos para fazer a leitura na biblioteca por ser um espaço mais amplo e favorável à prática dessa atividade. A turma será dividida em quatro grupos, os quatro contos serão distribuídos por grupo, ou seja, cada aluno receberá uma cópia do conto correspondente ao seu grupo. Em seguida começa o momento mais relevante: a leitura.

7º Encontro: A última etapa da Sequência Básica é a Interpretação. Cosson (2021) esclarece que essa pode ser uma atividade bastante complexa por apresentar práticas e postulados muito numerosos e difíceis de serem conciliados. Para o autor, toda reflexão sobre a literatura traz, implícita ou explicitamente, uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. Cosson (2021, p. 66) esclarece que “as atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos.

Então, já em sala de aula, depois de entender que os grupos cumpriram a atividade de leitura dos contos, começa o trabalho de interpretação da coletividade compartilhada. Esse momento é de grande relevância, porque, a partir da exposição

de cada grupo, será encaminhada uma atividade para culminância da Sequência Básica.

Cada grupo fará uma apresentação sobre os principais acontecimentos do conto através de pequenos filmes utilizando gravuras relacionadas ao conto lido. Um aluno será escolhido para fazer a narração dos fatos à medida que vão acontecendo, as gravuras vão sendo apresentadas fazendo a relação com os acontecimentos principais da narrativa.

8º Encontro: Momento da definição e seleção dos principais acontecimentos do conto para gravação da narrativa através de imagens que se relacionam com o conto.

9º Encontro: Preparação e orientação por parte do docente para definição de fatos e gravação dos principais fatos do conto.

10º Encontro: Com as principais partes selecionadas a turma fará a apresentação das gravações dos contos utilizando o projetor.

4.3 – CRONOGRAMA E EFETIVAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Entendendo que o ensino de língua materna deve ser pautado no incentivo à leitura e na construção de leitores e, à medida que os jovens vão lendo, vão construindo seu repertório de leituras, é que se pensou em uma pesquisa que pudesse contribuir para que os mecanismos e articulações da língua fossem se aperfeiçoando de forma natural, haja vista que todo aquele que desperta o hábito de ler, raramente tem dificuldades na escrita e sente facilidade em expressar-se oralmente, além de se tornar um cidadão crítico-reflexivo.

Assim, para esse fazer pedagógico e formativo, na condição de professora de Língua Portuguesa que tem contato constante com jovens do ensino fundamental e especificamente do 9º ano, introduzir o texto literário na sala de aula e suscitar que eles gostem e interajam sempre com a aula, não é uma tarefa simples. Há os que digam que os alunos não leem ou não gostam de ler. Porém, o que precisa ser levado em conta é como estão sendo conduzidas as aulas de leitura, como são feitos os planejamentos, pois uma proposta que atenda aos anseios dos estudantes precisa ser dinâmica e interativa.

Então, como descrito previamente, a presente pesquisa teve como base o modelo didático sobre Sequência Básica proposto por Rildo Cosson. Dessa forma, a sequência foi organizada e realizada em dez encontros, ou seja, dez aulas de

cinquenta minutos cada, correspondendo, aproximadamente, um mês e meio de duração.

Acreditando que o estímulo à leitura pode sim ser conquistado, o gênero textual conto foi selecionado para comprovar que ainda é possível fomentar o gosto pela leitura no ambiente escolar. João Antônio, escritor e jornalista que se destacou pela linguagem simples, original e que foge dos padrões estilísticos da época, foi o escolhido. Portanto, dentre as suas diversas obras, cinco contos foram trabalhados: “Busca”, “Meninão do caixote”, “Frio”, “Guardador” e “Um preso”.

Essas obras foram priorizadas, porque abordam temáticas que se identificam com a realidade dos estudantes, como também por apresentarem sujeitos realistas, ou seja, quase todos os personagens representam aqueles que são deixados de lado pela sociedade: marginais, malandros, operários e moradores das periferias das grandes cidades e que de alguma forma se relacionam com as vivências dos estudantes.

Sendo assim, essa aproximação autêntica que caracteriza os personagens de João Antônio, entrelaça-se com as problemáticas enfrentadas pelos discentes, fomentando uma curiosidade e um despertar para a leitura crítica e, conseqüentemente, para formação de leitores literários humanizados. Sobre isso, Cosson (2022, p. 50) desenvolve a ideia de que “A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade”.

Para execução, como também para que houvesse uma melhor compreensão e aprendizagem durante a realização da Sequência Básica, outros espaços e materiais escolares foram explorados, tais como: a biblioteca da escola, auditório, sala de informática, bem como a lousa, o projetor, os cadernos, os livros, os computadores, a caixa de som, entre outros.

Por conseguinte, o primeiro encontro, correspondente a duas aulas de cinquenta minutos cada, aconteceu no dia 13 de outubro de 2023. Vale ressaltar que todas as atividades referentes à sequência básica foram desenvolvidas no dia em que a turma contava com duas aulas de Língua Portuguesa. Então, esse momento teve como intenção expor e apresentar a importância da pesquisa e sua contribuição para o letramento literário. Ao apresentar a pesquisa e sua relevância para a leitura literária, houve uma discussão sobre gêneros textuais, mais especificamente o gênero conto

por ser o gênero escolhido para o desenvolvimento da Sequência Básica. Alguns aspectos foram considerados para tal escolha: por ser uma narrativa curta, concisa e ter como foco a necessidade humana de contar e ouvir história, como também por apresentar um final surpreendente colaborando para prender a atenção do leitor do início ao fim.

Conseqüentemente, como meio de iniciar a apresentação, a turma foi organizada em círculo e, assim, a proposta e as etapas do projeto foram apresentadas. A princípio, a conversa aconteceu em torno da importância da leitura. Em seguida, para instigar a discussão, alguns questionamentos foram feitos: Vocês gostam de ler? Já leram algum texto literário: conto, fábula, crônica ou poesia? Quem frequenta a biblioteca escolar? Quem gosta de ouvir e contar histórias? Vocês acham importante o acesso aos textos literários?

Cada aluno teve oportunidade de falar sobre os conceitos de leitura e a concepção que tinham sobre leitores. Enquanto falavam, algumas opiniões chamaram a atenção: “nunca li um livro”, “não gosto de ler”, “só leio pelo celular, pois é mais simples”, “não gosto de texto grande”, “em minha casa não tem livros”. Diante desses depoimentos, percebe-se, cada vez mais, a necessidade de direcionar as aulas de língua materna numa perspectiva em que o texto seja prioridade nas aulas de leitura.

No entanto, algumas precauções são necessárias. Cosson (2021, p. 36) ressalta que ao selecionar o livro “é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. Já sabemos que não basta mandar os alunos lerem. Antes que passemos às atividades que conduzem ao letramento literário na escola, entretanto, precisamos esclarecer como se processa a leitura”.

Em continuação, o segundo encontro aconteceu no dia 20 de outubro de 2023, equivalendo a duas aulas de cinquenta minutos cada. Os alunos foram convidados a visitar à biblioteca escolar para conhecerem melhor os livros de contos disponíveis nesse âmbito escolar. Cada aluno escolheu um conto de autores variados e fizeram a leitura, com objetivo principal de entender a mensagem textual e identificar elementos importantes da narrativa. Após esse instante, houve uma exposição oral sobre as narrativas, mas alguns alunos apresentaram dificuldades nessa atividade, talvez por essa prática ser pouco desenvolvida durante as aulas de leitura. Outros alunos, por sua vez, expuseram com segurança e precisão mostrando entendimento e seus pontos de vista de forma entusiasmada e fundamentando aspectos críticos do conto lido.

O terceiro momento aconteceu no dia 27 de outubro de 2023. Depois da exposição oral sobre os contos lidos e, conscientes do trabalho de pesquisa que estavam participando, os estudantes foram convocados para fazer a leitura do conto “Busca” do escritor João Antônio, autor dos contos escolhidos para a pesquisa. O referido conto apresenta um paralelo entre seu personagem e o cotidiano da maioria dos discentes: a busca por respostas para suas angústias e incertezas. Esse fator tornou-se relevante por apresentar identidade com as buscas por respostas para as inquietações dos alunos, como também pelas necessidades de encontrar saídas para as problemáticas por eles vivenciadas.

Em primeira pessoa, o narrador protagonista Vicente se deixa comandar por divagações poéticas. É um herói cuja solidão determina sua forma vazia que comporta uma experiência passiva, conforme demonstrado pelo trecho do conto: “andando tão devagar, procurava alguma coisa na tarde [...] não sabia bem o que, era um vazio tremendo. Mas estava procurando”. A repetição desse estado desolado de Vicente, no decorrer da narrativa, desenha o eco das coisas o atravessando e construindo uma geografia do eu.

A realização dessa atividade ocorreu de forma oral, ou seja, a leitura foi feita de forma compartilhada. Aqueles alunos que se sentiam à vontade em colaborar para leitura do texto fizeram com muita proficiência.

Durante a discussão do conto, os alunos conseguiram entender os aspectos que se identificavam com eles, dentre esses aspectos, destaca-se a busca de encontrar uma saída e respostas para tantas inquietações em suas vivências, pois confessaram que são presos a aspectos da infância (possíveis traumas) e têm medo do novo e medo de eliminar o passado, porque sentem falta de apoio familiar.

Levando em consideração que a turma já havia ampliado o conhecimento sobre o gênero conto, era chegado o momento de iniciar a primeira etapa da Sequência Básica denominada de Motivação, essa aula correspondeu ao quarto encontro e foi realizado no dia 03 de novembro de 2023. Esse momento consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Segundo Cosson (2021, p. 55), o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação, evidenciando que “A construção de uma situação em que alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação”. E, para fomentar essa etapa, utilizou-se o vídeo “O coração Rueiro de João Antônio”, disponível no YouTube com duração de, aproximadamente, 8 minutos.

Esse vídeo apresenta, de forma esclarecedora, depoimentos do próprio João Antônio, o qual evidencia os motivos que o levou a escrever, mostrando um paralelo de sua própria luta pela sobrevivência e o contato permanente com as pessoas humildes, em sua maioria, vítimas de adversidades, desentendimentos familiares e, até mesmo, de tragédias pessoais. Foram essas pessoas despossuídas e invisíveis que fizeram parte da vida de João Antônio, suscitando no referido escritor o desejo de escrever, de representá-las e torná-las visíveis aos olhos da sociedade. O vídeo apresenta, também, depoimentos de profissionais da literatura, em que eles expõem suas opiniões sobre a sensibilidade do escritor, sua capacidade de representar de forma real aspectos de seus personagens como: a linguagem simples e original.

Levando em consideração as recomendações da BNCC, no que se refere ao uso competente das tecnologias, optou-se pela utilização do celular para exibição do vídeo por ser um meio tecnológico de grande atração pelos adolescentes e jovens. Enquanto assistiam ao vídeo, a turma mostrou-se bastante atenta e reflexiva sobre os depoimentos apresentados e, no momento da discussão sobre o vídeo, alguns chegaram a relatar que o escritor falava de fatos e personagens de décadas passadas, mas que as mesmas problemáticas continuam em evidências no Brasil e ganharam proporções maiores, porque hoje o número de moradores de rua cresce de forma alarmante. Um dos alunos fez um comentário bem pertinente: “não é tão fácil ser um escritor, porque é preciso muita dedicação e ler bastante, mas se for um bom observador da vida das pessoas, pode se tornar fácil falar sobre as histórias do cotidiano delas porque, diariamente, estamos contando fatos que acontecem com a gente”.

Com esses depoimentos, depreende-se que a turma compreendeu que, para se desenvolver uma atividade relacionada à escrita, é necessária observação, muitas leituras, criatividade e incentivo. Não restam dúvidas que a escola deve ser uma forte aliada nessa atividade, haja vista que pode aproveitar as histórias vivenciadas pelos estudantes e entrelaçá-las com elementos da ficção literária. Nesse sentido, Cosson (2022, p. 50) desenvolve a ideia de que “A aprendizagem da leitura pela literatura possui todas as vantagens apontadas e, em especial, a reflexibilidade no ato da leitura. Como a matéria-prima da literatura é a palavra, o mundo da literatura é, em primeiro e último lugar linguagem”.

Dando continuidade à sequência, o quinto encontro foi realizado no dia 10 de novembro de 2023, correspondendo a etapa da Introdução. Nessa etapa, Cosson

(2021, p. 60) sugere que seja feita a apresentação do autor e da obra, mas salienta para que não seja uma atividade enfadonha e “não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos”.

Nesse quinto encontro, a sala foi ornamentada com painéis de fotografias e uma breve linha do tempo sobre João Antônio. À medida que entravam, começavam a apreciar as fotografias e as informações expostas na linha de tempo. Esse momento proporcionou entusiasmo e muito aprendizado. Em seguida, foi apresentado o livro: “Malagueta, Perus e Bacanaço”. Conforme o livro físico circulava pela turma, passando de mão em mão, algumas informações iam sendo expostas. A principal foi sobre o incêndio que destruiu os primeiros escritos dessa obra, a insistência do escritor em reescrevê-lo, o sucesso de sua publicação e a conquista dos vários prêmios. Todas essas informações foram bem aceitas pelos estudantes tendo em vista que reconheceram que para se conseguir realizar os sonhos é necessário enfrentar, possivelmente, diversos desafios.

Ressalta-se que o sexto encontro, que diz respeito à etapa da leitura, aconteceu no dia 17 de novembro de 2023 e foi aguardado com muita expectativa, por ser classificado como o objetivo precípua desta pesquisa e, ao mesmo tempo, a etapa mais desafiadora. Toda essa expectativa leva em conta a resistência que os alunos têm quando as atividades são relacionadas à leitura literária, pois, habitualmente, leem textos curtos e esparsos que pouco ou em nada colaboram para construção do conhecimento sólido e crítico.

E, como já foi citado previamente, a elaboração e efetivação de uma metodologia adequada e eficaz é o ponto de partida para formação de sujeitos ativos e interativos no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Zilberman (1991, p. 44) desenvolve sobre a necessidade de uma metodologia que estimule o aluno, destacando que “É preciso uma metodologia que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos ficcionais ou não e possibilite uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz”.

Como a turma já vinha sendo preparada para o momento da leitura, é importante destacar o entusiasmo que essa atividade provocou. A princípio, a turma foi dividida em quatro grupos e, a partir daí, foi feita a distribuição dos contos da seguinte maneira: cada aluno recebeu uma cópia do conto referente ao seu grupo. O primeiro grupo recebeu o conto “Meninão do caixote”, o segundo ficou com “O

guardador”, o terceiro recebeu “Frio” e o quarto grupo ficou com o conto “Um preso”. Mesmo com toda a preparação e motivação para realização dessa etapa, pode-se admitir que, como os adolescentes são habituados com leituras mais dispersas, havia um certo receio deles reclamarem do tamanho dos textos, mas em nenhum momento houve reclamações. Então, o que pôde ser observado é que cada grupo deu início a leitura silenciosa e compenetrada.

Esse momento além de emocionante reiterou o posicionamento de Antonio Candido (1995, p. 244) quando fala do poder libertador da literatura: “ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos, ela é uma forma de conhecimento inclusive como incorporação difusa e inconsciente”.

Essa ponderação do crítico remete a uma reflexão: por meio da literatura, o aluno pode entender melhor sua individualidade e compreender seus sentimentos, além de entender seu espaço na sociedade, formar opiniões críticas sobre a realidade do mundo e sociedade. Sendo assim, a leitura se torna uma preocupação e uma investigação constantes na prática docente, uma vez que, através dela, pode haver uma transformação na forma de pensar e, conseqüentemente, na transformação da sociedade.

Dando continuidade a atividade de leitura, no dia 24 de novembro aconteceu o sétimo encontro referente à etapa da Interpretação. Como Cosson (2021) sugere, há diversas maneiras de interpretar um texto e a ideia do que vem a ser interpretação pode variar de indivíduo para indivíduo. Então, antes de se posicionarem sobre a temática dos contos, os alunos foram convidados a declarar sobre o que entendiam a respeito de problemáticas sociais. Dentre as mais variadas respostas dadas pelos alunos, um aluno insurgiu ressaltando que “é quando as pessoas passam fome, não têm onde morar, usam drogas e são desempregadas”.

Sobre essa definição, a turma, além de concordar, acrescentou que muitos problemas abordados nas histórias são decorrentes da falta de estrutura familiar e de apoio de políticas públicas. Um dos alunos que leu o conto “Meninão do caixote” deu um depoimento muito emocionante: “eu li o texto e acabei chorando, porque o conto me fez lembrar meu pai que abandonou toda a nossa família e hoje minha mãe trabalha muito para botar comida em nosso prato”.

Outro discente se posicionou a respeito do conto “Frio”, alegando que o próprio padrasto sugeriu para que ele fosse entregar drogas”. Outro aluno se posicionou sobre

o conto “Um preso” dizendo que em uma ocasião que estava em um *shopping center* foi acusado, indevidamente, por realizar um furto e que essa acusação o deixou muito revoltado e deprimido.

Na verdade, esses depoimentos comprovaram que os estudantes se sentiram representados nas narrativas. Com isso, os verdadeiros objetivos da leitura literária foram atingidos: compreensão de seus sentimentos, entendimento de seu espaço na sociedade, formação de opinião crítica e reflexão sobre a realidade da sociedade em que vivem.

Na parte conclusiva do processo de discussão foi deixado claro para os discentes que todas as opiniões são válidas e importantes, pois, em se tratando de interpretação textual, o mais importante e que deve ser levado em consideração é o compartilhamento das ideias e o entendimento das diferentes visões de mundo.

Ainda quando questionados sobre o que se pode fazer para atenuar tantos problemas sociais, muitos disseram que a educação é uma das alternativas, mas, para isso, as escolas precisam oferecer condições favoráveis de aprendizagem para que sintam vontade de permanecer nesse ambiente.

Diante do exposto, salienta-se que as etapas da Sequência Básica foram cumpridas de forma exitosa e os alunos passaram a ter uma visão ampliada sobre leitura, mas para evidenciar cada vez mais o aprendizado, como também para culminar esse aprendizado tão importante, os estudantes foram orientados a transformarem o conteúdo das narrativas em filmagens utilizando gravuras relacionadas ao conto.

Entende-se que retextualizar cenas de narrativas através de gravações com imagens, podem ser desenvolvidas no âmbito escolar sob vários aspectos: proporcionar aos discentes uma inter-relação da leitura convencional com a multimodalidade, aquisição de competências para interpretar os acontecimentos ao seu redor e interpretar de outra forma os textos literários, como também interpretar a estrutura da sociedade em que vivem.

Essas orientações, planejamento e seleção das principais cenas, aconteceram no dia 01 de dezembro de 2023 no oitavo encontro. Como meio de orientar a produção de uma gravação com imagens que representassem os acontecimentos marcantes de cada conto, foi orientado aos alunos a pesquisarem em plataformas de vídeo como o Youtube tutoriais de como fazer animações. Após as pesquisas dos alunos e entendendo que precisavam seguir a sequência dos acontecimentos dos contos lidos,

a turma foi dividida, mais uma vez, em grupos para produção do roteiro dos contos lidos nas etapas anteriores.

O nono encontro aconteceu no dia 08 de dezembro de 2023, cada grupo recebeu a orientação para a seleção das partes principais dos contos que haviam lidos e a escolha de imagens correspondentes às narrativas. Depois dessa etapa, começou a fase de preparação para montagem dos vídeos. Essa atividade foi realizada com muita dificuldade, haja vista que a escola não disponibiliza de internet de qualidade e dispositivos modernos, comprometendo a qualidade das produções. Mesmo com as limitações os discentes conseguiram concluir os trabalhos.

A culminância de toda a trajetória da Sequência Básica, ocorreu no dia 15 de dezembro de 2023. Depois do cumprimento de todas as etapas, os alunos utilizaram o projetor e apresentaram os vídeos recontando cada narrativa lida: “Busca”, “Guardador”, “Meninão do caixote”, “Um preso” e “Frio”. Portanto, compreende-se que a escolarização da literatura cumpriu seu verdadeiro papel, porque pôde-se perceber que houve uma relação intensa entre escritor, público e as problemáticas de cada conto. Dessa forma, os alunos conseguiram interpretar, refletir, expressar emoções e compreenderam que a ficção pode ser uma forte aliada na mudança do pensamento humano e, conseqüentemente, nas conquistas de uma sociedade mas humanizada.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de letramento instituídas no âmbito escolar mostram que muitos estudos vêm sendo desenvolvidos como alternativas possíveis de implementação de metodologias que despertem o prazer pela leitura entre os adolescentes e jovens. Vale ressaltar que o letramento literário tem sido uma dessas alternativas, porque está ligado ao uso social da literatura, levando os discentes a ultrapassarem a simples leitura do texto, ressignificando-o e relacionando-o às vivências da sociedade a qual pertencem.

Fica evidente que as atividades relacionadas às aulas de literatura, devem ir além de exercícios de interpretações básicas e superficiais que, muitas vezes, subestimam a criticidade dos estudantes.

Sendo assim, a escolha do gênero conto como suporte para o desenvolvimento desta pesquisa se deu por ser um tipo de narrativa bastante comum no cotidiano dos alunos, como também por expressar aspectos da comunicação que se relacionam tanto dentro, como fora da escola, pois constantemente os alunos estão ouvindo, contando e compartilhando relatos de suas experiências de vida. Esse ato de contar história, quando compreendido e desenvolvido, tendo como base o letramento literário dentro de uma perspectiva inovadora, pode contribuir para o despertar do hábito de leitura e de interpretação não só de um determinado gênero, mas da diversidade textual que o mundo moderno, multimodal e multissemiótico disponibiliza.

Levando em consideração essa finalidade, desenvolvemos uma prática de letramento literário com base nos estudos do pesquisador Rildo Cosson (2021). Para esse fim, o tipo de pesquisa utilizado foi no campo da pesquisa qualitativa de natureza interventiva, desenvolvendo as propostas de atividades executadas no âmbito da atuação docente.

No decorrer da pesquisa, em cada uma das etapas, reiteramos a relevância do docente no processo de letramento literário entre os discentes, sempre entendendo que é competência do professor desenvolver atividades para que os alunos façam as escolhas do livro que pretendem ler, descubram o que está implícito no texto e consigam elucidar de forma consciente a intenção do autor e consigam construir seu ponto de vista. Assim, para que os alunos não se sentissem desolados e

desmotivados, durante a leitura dos contos, permitimo-nos o apoio no decorrer de todas as fases da sequência.

A etapa da leitura, realizada de forma coletiva, foi efetivada com bastante interatividade, atenção e comprometimento por parte dos estudantes. Dessa forma, constatou-se que o objetivo profícuo dessa pesquisa foi, de fato, efetivado.

Então, com base no reconhecimento da importância da leitura e cumprindo a etapa da interpretação, em que os alunos a partir de depoimentos confessaram que se sentiram representados nas narrativas quando expuseram suas vivências e relacionaram-as com a ficção, constatou-se que mais um dos objetivos dessa pesquisa foi muito bem alcançado.

Vale reiterar que o trabalho com letramento literário, nas aulas de língua materna, é o princípio para a escolarização da literatura e para a formação de leitores proficientes e críticos.

Mesmo conscientes dos efeitos positivos na execução dessa pesquisa, não se pode negar que há muito a se fazer no que diz respeito às aulas de língua materna porque as práticas tradicionais de leitura, que em nada ou pouco contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e humanizado dos alunos, ainda persistem. Muitos professores apresentam resistência na inovação das práticas pedagógicas porque, muitos deles, enfrentam jornada dupla de trabalho e não disponibilizam tempo para se dedicarem à formação continuada.

Portanto, diante de tudo que foi abordado, espera-se que esta pesquisa possa, de alguma forma, contribuir para a ampliação de novas práticas de leitura e que o letramento literário seja, realmente, uma das metodologias responsáveis pela formação de leitores capazes de ler com prazer, de ver e descobrir o mundo através da literatura e que possam, a partir da poeticidade existentes nos textos literários, encontrar saídas para tantos problemas enfrentados na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56ª ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CANDIDO, A. Na noite enxovalhada. In: Remate de Males. n.19, Campinas: Iel/Unicamp, 1999.

BOSI, A. **O conto Brasileiro Contemporâneo**. 16ª ed. São Paulo, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

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

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

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

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Cinco Teses sobre o conto. In: LIMA, Luiz Costa, et alii. O livro do seminário. São Paulo: Nestlé/ L.R. Editores, 1983.

GÊNEROS TEXTUAIS: reflexões e ensino. Alcir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (orgs.). – 2.ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GOTLIB, Nádia Battella. Teoria do conto. 5ª edição. São Paulo: Ática, 1990.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2022: análise e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024

JOÃO ANTÔNIO, UM AUTOR MARGINAL. **Carta Capital**, 14 de junho de 2013. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/educacao/joao-antonio-um-autor-marginal/>>. Acesso em: 24 de maio de 2023.

JÚNIOR, R. Magalhães. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica e seus mestres**. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

KLEIMAN, Angela B. [et al.]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto, leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. São Paulo: Contexto, 1986.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura: uma questão de educação?** Rio de Janeiro: Papyrus, 2001.

LIMA, S. G. S; COSTA, A. S.; PINHEIRO, M. T. F. **Redes sociais na educação: desdobramentos contemporâneos diante de contextos tecnológicos**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 4, p. 42341-42357, 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/28884/22827>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto**: Emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

REMATE DE MALES. Departamento de Teoria Literária IEL/UNICAMP, Nº 19 (1999), Campinas, 1999.

TELEJORNALISMO UEL. O coração rueiro de João Antônio. Youtube, 11 de outubro de 2021. 7min20s. Disponível em: <
https://www.youtube.com/watch?v=wne_AvbKhFQ>. Acesso em: 15 de outubro de 2023.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

Anexo 1

Conto “Busca” de João Antônio

- Vicente, olha a galinha na rua!

Abri o portão, a galinha para dentro. Mamãe tinha o avental molhado do tanque. Um balde pesava no braço carnudo.

- Deixa qu’eu levo.

Derramei, fiquei olhando a água no cimento. Aquilo estava era precisando duma escova forte. Começo de limo nas paredes. Sujeira. Quando voltasse daria um jeito no tanque. As manchas verdes sumiriam.

- Vai sair já? Espera o sol descer um pouco.

Que sol, que nada... Queria sair. Um domingo tão chato! Depois do almoço as coisas ficam paradas, sem graça. Mamãe não precisava lavar roupa aos domingos. Eu lhe digo. Bobagem. Ela nem responde, os olhos no chão. Bota um sorriso na boca, agradecendo, como se eu estivesse elogiando.

Andando. Um ar quente me batendo na cara. Daniel me havia convidado para futebol na televisão, havia também Lídia... Por que diabo essa menina cismou comigo? Vive de olhadelas, risinho, convite para festa de casamento. Pequeninha, jeitosa. Mamãe e ela se dão muito. Lá com suas costuras e arrumações caseiras. Eu não quero é nada.

- Ela é direitinha, Vicente.

Os amigos observam.

Atravessei a ponte. Tinha trocados no bolso, me enfiaria num trem, acabaria na estação Júlio Prestes. Daniel com a televisão e Lídia com costuras... Eu queria andar.

Desde que papai morreu, esta mania. Andar. Quando venho do serviço, num domingo, férias, a vontade aparece. O velho, quando vivo, fazia passeios a Santos, uma porção de coisas. Bom. A gente se divertia, a semana começava menos pesada, menos comprida, não sei. As vezes, penso que poderia recomeçar os passeios.

- Que horas tem trem para São Paulo?

Meia hora não esperaria. Fui caminhando para a Lapa. Mesmo a pé. Os lados’ da City, tão diferentes, me davam uma tristeza leve. Essa que sinto quando como pouco, não bebo, ouço música. Ou fico analisando as letras dos antigos sambas tristes – dores de cotovelo, promessa, saudade... Essas coisas.

Garotas novinhas, calças compridas, passaram-me em bicicletas. Bochorno. Tudo

parado, morto. Se eu fosse à casa de Luís, na Lapa, beberia café. Vive me convidando. Sujeito diferente. Meteu-se com estudos à noite, esforça-se. Lá na oficina me fazem uma adulação nojenta, porque sou chefe da solda. Ora, desde menino nesta ocupação, é claro que entendo da coisa. Por isso certos fulanos se encostam, agrados para pedir isto e aquilo. Mas Luís é ótimo, não adula. Só abre a boca para coisa aproveitável. Se os tipos que me fazem adulação soubessem como são parecidos com cachorro quando quer comida...

- O meu sapato novo estava começando a se empoeirar.

- Entrei por uma rua que não conhecia. Olhava para tudo. Jardins, flores, mangueiras esquecidas na grama, gente de pijama estendida nas espreguiçadeiras. A bola de borracha subia e descia no muro. Um menino veio. O que eu adoro nesses meninos são os cabelos despenteados. Chutei-lhe a bola, que ela corria para mim. Transpirava, botou a mão no ar agradecendo.

- Legal.

Ele disparou, vermelho de sol.

- Desta vez ele vai!

Girei para a esquerda, soltei o direto. Caprichava tanto, tanta certeza eu tinha. Aquele mulato não aguentaria mais um *round*.

Um sujeito lá embaixo:

- Desta vez ele vai!

O mulato defendeu, deu uma gingada, ganhou a brecha. Largou o braço. Que técnica! Quem é que poderia esperar aquilo!

Golpe, dor, choque, sangue, escuridão, zoeira, lona. Cara na lona, eu jamais esqueceria! Doze disputas perdidas, tudo perdido. Escuridão, zoeira nos ouvidos, o barulho dos caras lá embaixo. Fossem para a casa do diabo. Não enxergava nada. Provavelmente a mão do juiz subia. E desceu todas as vezes. Eu não vi nada.

Quinze dias depois voltei aos treinos. Sem ânimo, a moral lá embaixo. Freitas, que me preparou desde menino, me iludia:

- Que nada! Você chegou à décima segunda sem perder. Isto é raro. Quem sabe para o ano...

E o mesmo Freitas, alguns meses depois:

- Não pode, Vicente. Com esse negócio no fígado, não pode.

- Eu não opero. Bobagem, Freitas. Isto não impede.

- Então...

Não continuei. Deixei o ringue, larguei uma vontade que trazia desde moleque e que era tudo. Campo do Nacional, treinos à noite, o ótimo Freitas, a turma, campeonato amador... Minha vida sem aquilo acabaria. Eu estava naquilo desde moleque, não podia deixar. Minha teima durou uma semana... Ou menos. Que me operassem, fizessem o diabo! Deixar o boxe, não.

Operado. Asneira. Tudo dando para trás – o campeonato amador chegou e me encontrou convalescendo. Quebradeira, recaída atrapalhada, meses de cama, uma despesa enorme. Eu me olhava no espelho e parecia estar diante de uma devastação. E depois ouvir dizer que não voltaria ao ringue...

Ah, no tempo de rapaz, quando no Nacional! Eu era outra pessoa.

Será que aquele médico percebeu o que estava dizendo?

Luís ficou muito contente. Jamais pensei que ele tivesse casa tão bem disposta. Capricho nas paredes, tinhorões no jardim. Em seu quarto, mostrou-me livros, entusiasmou-se com uns desenhos sobre a prancheta. Disse-lhe sem sentir, olhando linhas em nanquim preto:

- Você deve continuar. Desenho arquitetônico dá dinheiro, rapaz – lembrei-me de

Freitas naquela hora.

Chateza na tarde. Ia para os lados de Piqueri. Havia bebericado conhaque num boteco, jogado uma partida de bilhar com Luís. Fingira atenção nas tacadas, um capricho que não é meu. Sorrira, pegara no giz, insinuara apostas. Mas por dentro estava era triste, oco, ânsia de encontrar alguma coisa. Não parede verde de tinhorões e trepadeiras, nem bola sete difícil, nem Lídia, nem...

Tempo – será das crianças no jardim público. Sentei-me num banco, cigarros se sucediam. Uma porção de lembranças – tempo de quartel, maluqueiras, farras, porres. Boxe, boxe! Uma frase qualquer me veio na tarde. Ouvida na oficina, na casa de Luís, não a localizava precisa, nem onde. Só sabia que falava nos primeiros cabelos brancos que tenho. Acima da costeleta, apontam incisivos; provavelmente não demorarão em pintar tudo de branco. Uma criança passou-me, deu-me um tapinha no joelho. Achei graça naquilo, sorri, tive vontade de brincar com ela. Ficamos nos namorando com os olhos. Ela se chegou, conversamos. Perguntei essas coisas que se perguntam às crianças. Em que ano do grupo está, quantos anos tem, gosta daquilo, disto... O sorveteiro com o carrinho amarelo. Paguei-lhe um sorvete de palito, e ficamos eu e a menina até os aventais muito brancos da empregada surgirem na praça.

Andando tão devagar. Procurava alguma coisa na tarde. O vento esfriou. Não sabia bem o quê, era um vazio tremendo. Mas estava procurando. Os ônibus passavam carregando gente que volta do cinema. Para essa gente de subúrbio mesquinho, semana brava suave nas filas, nas conduções cheias, difíceis, cinema à tarde, pelo domingo, é grande coisa. Viaja-se encolhido, apertado. Os ônibus se enchem.

- Essas vilas por aí são umas misérias.

Tocava para casa. Lídia e mamãe lá estariam às voltas com costuras, receitas disso e daquilo, lá sei. Daniel iria reclamar, dizer como diz sempre que sou um sujeito que vive na lua.

Domingo chato, mole, balofo, parecia estar gestando alguma coisa.

Uma ideia extravagante:

- Preciso cortar à escovinha. Assim escondo os começos de cabelo branco...

Chegaria em casa, beijo na testa da mamãe, Cumprimentos para Lídia. Ela repetiria o jogo – indiretas, risinho, interesse, por que não faço isso, por que não gosto de... Mas o vazio não passaria. Comer alguma coisa, botar o paletó. Andar de novo.

Na rua de pedregulho mal socado o sapato novo subia, descia. Sem pressa, mole. A garotinha do jardim público poderia ser filha minha. Este pensamento agradou-me, jogou-me uma ternura. Cortar à escovinha, que ideia! Lídia maneira, pequenina, talvez desse boa mulher. Pensei com raiva nos sujeitos que me bajulam na oficina. Tontos! A prática que tenho, terão também se quiserem. Mas ficam é com amabilidades falsas, favores bobos – “tenha a bondade”, “Vicente, só você pode resolver”. Murmurei entre os dentes:

- Ora, fossem plantar batatas...

Julguei muito necessário recomeçar os passeios a Santos, a Campinas... Eu e mamãe. Talvez as semanas comessem melhores, menos compridas. Segunda feira, não parecendo já o cansaço de quarta...

Agora o sol descendo por completo. Uma lua em potencial, lá em cima, ganhava tons, parecia uma bola de ocre. Enorme, linda. Meus olhos divisavam no fundo de tudo o Jaraguá, mancha grande meio preta, meio azul... Meus olhos não precisavam. Era a hora em que as coisas começavam a procurar cor para a noite.

Lembrei-me de que precisava passar uma escova no tanque.

Anexo 2

Conto “O menino do caixote” de João Antônio

Foi o fim de Vitorino. Sem menino do Caixote, Vitorino não se aguentava.

Taco velho quando piora, se entrevea duma vez. Tropicava nas tacadas, deu-lhe uma onda de azar, deu para jogar em cavalos. Não deu sorte, só perdeu, decaiu, se estrepou. Deu também para a maconha, mas a erva deu cadeia. Pegava xadrez, saía, voltava...

E assim, o corpo magro de Vitorino foi rodando São Paulo inteirinho, foi sumindo. Terminou como tantos outros, curtindo fome quietamente nos bancos dos salões e nos botecos.

Na rua vazia, calada, molhada, só chuva sem jeito; nem bola, nem jogo, nem Duda, nem nada.

Quando papai partiu no G.M.C., apertei meu nariz contra o vidro da janela, fiquei pensando nas coisas boas de Vila Mariana. Eram muito boas as coisas de Vila Mariana. Carrinho de rodas de ferro (carrinho de rolimã, como a gente dizia), pelada todas as tardes, papai me levava no caminhão... E eu mais Duda íamos nadar todos os dias na lagoa da estrada de ferro. Todos os dias, eu mais Duda.

A gente em casa apanhava, que nossas mães não eram sopa e com mãe havia sempre uma complicação. A camisa meio molhada, os cabelos voltavam encharcados, difícil disfarçar e a gente acabava apanhando. Apanhava, apanhava, mas valia. Puxa vida! A gente tirava a roupa inteirinha, trepava no barranco e “tichbum” – baque gostoso do corpo na água. Caía aqui, saía lá, quatro-cinco metros adiante. Ó gostosura que era a gente debaixo da água num mergulhão demorado!

Agora, na Lapa, numa rua sem graça, papai viajando no seu caminhão, na casa vazia só os pés de mamãe pedalavam na máquina de costura até a noite chegar. E a nova professora do grupo da Lapa? Mandava a gente à pedra, baixava os olhos num livro sobre a mesa. Como eu não soubesse, o tempo escorria mudo, ela erguia os olhos do livro, mandava-me sentar. Eu suspirava de alívio.

É. Mas não havia acabado não. À saída, naquele meu quinto ano, ela me passava o bilhete, que eu passaria a mamãe.

– Trazer assinado.

Coisas horríveis no bilhete, surra em casa. Se Duda estivesse comigo eu não estaria bobeando, olhando a chuva. A gente arrumaria uns botões, eu puxaria o tapete

da sala, armaria as traves. Duda, aquele meu primo, é que era meu. Capaz de fazer trinta partidas, perder as trinta e não havia nada. Nem raiva, nem nada. Cocava a cabeça, saía para outra, a gente se entendia e recomeçava. Às vezes, até sorria:

– Você está jogando muito.

Mas agora a chuva caía e os botões guardados na gaveta da cômoda apenas lembravam que Duda ficara em Vila Mariana. Agora, a Lapa, tão chata, que é que tinha a Lapa? E exatamente numa rua daquelas, rua de terra, estreita e sempre vazia. Havia também uma professora que lia o seu livro e me esquecia abobalhado à frente da lousa. Depois... O bilhete e a surra. É. Bilhete para minha mãe me bater, castigo, surra, surra. E papai que viajava no seu caminhão, e quando viajava se demorava dois-três meses.

Era um caminhão, que caminhão! Um G.M.C. novo, enorme, azul, roncava mesmo. E a carroceria era um tanque para transportar óleo. Não era caminhão simples não. Era carro-tanque e G.M.C. Eu sabia muito bem – ia e voltava transportando óleo para a cidade de Patos, na Paraíba. Outra coisa – Paraíba, capital João Pessoa, papai sempre me dizia.

Mamãe não gostava daquele jeito de papai, jeito de moço folgado, que sai e fica fora o tempo que bem entende. Também não gostava que ele me fizesse todos os gostos, pois, estes, ele fazia mesmo. Era só pedir. Papai vivia de brincadeira e de caçoada quando estava em casa, e eu o ajudava a caçoar de mamãe, do que ele muito gostava. Mamãe ia aguentando, aguentando, com aquele jeito calmo que tinha. Acabava sempre estourando, perdia a resignação de criatura pequena, baixinha,, botava a boca no mundo:

– Dois palermas! Não sei o que ficam fazendo em casa.

Papai virava-se, achava mais divertido. E sorriamos os dois.

– Ora, o quê! Pajeando a madame.

Eu achava tão engraçado, me assanhava em liberdades não dadas.

– Exatamente.

Então, o chinelo voava. Eu apanhava e papai ficava sério e saía. Ia ver o caminhão, ia ao bar tomar cerveja, conversar, qualquer coisa. Naquele dia não falava mais nem com ela, nem comigo.

Lá em Vila Mariana ouvi uma vez da boca de uma vizinha, que mamãe era meio velha para ele e era até meio feia. Velha, podia ser. Feia, não. Tinha um corpo pequeno, era baixinha, mas não era feia.

Bem. O que interessa é que papai tinha um G.M.C., um carro-tanque G.M.C., e que enfiava o boné de couro, ajeitava-se no volante e saía por estas estradas roncando como só ele.

Mas agora era a Lapa, não havia Duda, havia era chuva na rua feia e papai estava fora. Lá na cidade de Patos, tão longe de São Paulo... Lá num ponto pequenino, quase fechando na curva do mapa.

– Menino, vai buscar o leite.

Pararam os pés no pedal, parei o passeio do dedo na cartografia, as pernas jogadas no soalho, barriga no chão, onde estirado eu pensava num carro-tanque e no boné de couro de papai. Ergui-me, limpei o pó da calça. Uma preguiça...

– Mas está chovendo...

Veio uma repreensão incisiva. Mamãe nervosa comigo, por que sempre nervosa? Quando papai não estava, os nervos de mamãe ferviam. Tão boa sem aqueles nervos... Sem eles não era preciso que eu ficasse encabulado, medroso, evitando irritá-la mais ainda, catando as palavras, delicado, tateando. Ficava boçal, como quando ia limpar a fruteira de vidro da sala de jantar, aquele medo de melindrar,

estragar o que estava inteiro e se faltasse um pedaço já não prestaria mais.

Peguei o litro e saí.

Na rua brinquei, com a lama brinquei. O tênis pisava na água, pisava no barro, pisava na água, pisava no barro, pisava na água, pisava no barro, pisava...

– Dá um litro de leite.

A dona disse que não tinha. Risinho besta me veio aos lábios, porque naquelas ocasiões papai diria: “E fumo em corda não tem?”

O remédio era ir buscar ao Bar Paulistinha, onde eu nunca havia entrado. Quando entrei, a chuvinha renitente engrossou, trovão, trovão, um traço rápido cor de ouro lá no céu. O céu ficou parecendo uma casca rachada. E chuva que Deus mandava.

– Essa não!

Fiquei preso ao Bar Paulistinha. Lá fora, era vento que varria. Vento varrendo chão, portas, tudo. Sacudiu a marca do ponto do ônibus, levantou saias, papéis, um homem ficou sem chapéu. Gente correu para dentro do bar.

– Entra, entra!

O dono do bar convidava com o ferro na mão. Depois desceu as portas, bar cheio, os luminosos se acenderam, xícaras reunindo café quente, cigarros, conversas sobre a chuva.

No Paulistinha havia sinuca e só então eu notei. Pedi uma beirada no banco em volta da mesa, ajeitei o litro de leite entre as pernas.

– Posso espiar um pouco? Um homem feio, muito branco, mas amarelado ou esbranquiçado, eu não discernia, um homem de chapéu é de olhos sombreados, os olhos lá no fundo da cara, braços finos, tão finos, se chegou para o canto e largou um sorriso aberto:

– Mas é claro, garotão!

Fiquei sem graça. Para mim, moleque afeito às surras, aos xingamentos, leves e pesados que um moleque recebe, aquela amabilidade me pareceu muita.

O homem dos olhos sombreados, sujeito muito feio, que sujeito mais feio! No seu perfil de homem de pernas cruzadas, a calça ensebada, a barba raspada, o chapéu novo, pequeno, vistoso, a magreza completa. Magreza no rosto cavado, na pele amarela, nos braços tão finos. Tão finos que pareciam os meus, que eram de menino. E magreza até no contorno do joelho que meus olhos adivinhavam debaixo da calça surrada.

Seus olhos iam na pressa das bolas na mesa, onde ruídos secos se batiam e cores se multiplicavam, se encontravam e se largavam, combinadamente. À cabeça do homem ia e vinha. Quando em quando, a mão viajava até o queixo, parava. Então, seguindo a jogada, um deboche nos beijos brancos ou uma aprovação nos dedos finos, que se alongavam e subiam.

– Larga a brasa, rapaz!

A mão subia, o indicador batia no médio e no ar ficava o estalo.

Aquela fala diferente mandava como nunca vi. Picou-me aquela fala. Um interesse pontudo pelo homem dos olhos sombreados. Pontudo, definitivo. O que faziam os dedos tão finos e feios?

– Larga a brasa, rapaz!

Quando o jogo acabou o homem estava numa indignação que metia medo. Deu com o dedo na pala e se levantou.

– Parei com este jogo!

Eu já não entendia – aquilo se jogava a dinheiro. Bem. E por que ele dava o dinheiro se não havia jogado?

– Ó Vitorino, você quer café?

Um outro que o chamava, com o mesmo jeito na fala. Vitorino. Para mim, o nome era igualzinho à pessoa. Duas coisas nunca vistas e muito originais. O homem dos olhos sombreados sorriu aberto. A indignação foi embora nos dentes pretos de fumo. O homem na sua fala sorriu e foi para o companheiro que o chamava, lá da ponta do balcão. Falou como se fizesse uma arte:

– Ó adivinhão!

Um prédio velho da Lapa-de-baixo, imundo, descorado, junto dos trilhos do bonde. À entrada ficavam tipos vadios, de ordinário discutindo jogo, futebol e pernas que passavam. Pipoqueiro, jornalista, o bulício da estrada de ferro. À entrada era de um bar como os outros. Depois o balcão, a prateleira de frutas, as cortinas. Depois das cortinas, a boca do inferno ou bigorna, gramado, campo, salão... Era isso o Paulistinha.

As tardes e os domingos no canto do banco espiando a sinuca. Ali, ficar quieto, no meu canto, como era bom!

Partidas baratas e partidas caras. Funcionavam supetões, palpitações e suor frio. Sorrisos quietos, homens secos, amarelos, pescoços de galinha, olhos fundos nas caras magras. Àqueles não dormiam, nem comiam. E o dinheiro na caçapa parecia vibrar também, como o taco, como o giz, como os homens que ali vibravam. Picardia, safadeza, marmeladas também. O jogo enganando torcidas para coleta das apostas.

Vitorino era o dono da bola. Um cobra. O jeito camarada ou abespinhado de Vitorino, chapéu, voz, bossa, mãos, seus olhos frios medidores. O máximo, Vitorino. No taco e na picardia.

Saía, fazia que ia brincar. Ficava lá no meu canto, procurando compreender. Os homens brincavam:

– Ó menino!

Eu sorria, como que recompensado. Aquele dera pela minha presença. Um outro virava-se:

– Ô menino, você está aí?

Menino, menino, meu nome ficou sendo Menino.

Os pés de mamãe na máquina de costura não paravam.

Para mim, Vitorino abria uma dimensão nova. As mesas. O verde das mesas, onde passeava sempre, estava em todas, a dolorosa branca, bola que cai e castiga, pois o castigo vem a cavalo.

Para mim, moleque fantasiando coisas na cabeça...

Um dia peguei no taco.

Joguei, joguei muito, levado pela mão de Vitorino, joguei demais.

Porque Vitorino era um bárbaro, o maior taco da Lapa e uma das maiores bossas de São Paulo. Quando nos topamos Vitorino era um taco. Um cobra. E para mim, menino que jogava sem medo, porque era um menino e não tinha medo, o que tinha era muito jeito, Vitorino ensinava tudo, não escondia nada.

Só joguei em bilhares suburbanos onde a polícia não batia, porque era um menino. Mas minha fama correu, tive parceirinhos que vinham, vinham de muito longe à Lapa para me ver. Viam e se encabulavam. E depois carregavam nas apostas. Fama de menino-absurdo, de máximo, de atirador, de bárbaro. Eu jogando, as apostas corriam, as apostas cresciam, as apostas dobravam em torno da mesa. E os salões se enchiam de curiosos humildes, quietos, com os olhos nas bolas. Era um menino, jogava sem medo.

Eu era baixinho como mamãe. Por isso, para as tacadas longas era preciso um calço. Pois havia. Era um caixote de leite condensado que Vitorino arrumou. Alcançando altura para as tacadas, eu via a mesa de outro jeito, eu ganhava uma

visão! Porque não se mostrasse, meu jogo iludia, confundia, desnor-teava. Muitos não acreditavam nele. Também por isso rendia... E desenvolvia um jogo que enervava um santo. Jogo atirado, incisivo, de quem emboca, emboca, mas o jogo não aparece no começo. Vai aparecer no fim da partida, depois da bola três, quando não há mais jeito para o adversário. As apostas contrárias iam por água abaixo.

Porque me trepasse num caixote e porque já me chamassem Meninão...

Meninão do Caixote... Este nome corre as sinucas da baixa malandragem, corre Lapa, Vila Ipojuca, corre Vila Leopoldina, chega a Pinheiros, vai ao Tucuruvi, chegou até Osasco. Ia indo, ia indo. Por onde eu passava, meu nome ficava. Um galinho de briga, no qual muitos apostavam, porque eu jogava, ia lá ao fogo do jogo e trazia o dinheiro.

Lá ia eu, Meninão do Caixote, um galinho de briga. I)ni menino, não tinha quinze anos.

Crescia, crescia o meu jogo no tamanho novo do meu nome.

Tacos considerados vinham me ver, vinham de longe, namoravam a mesa, conversavam comigo, passavam horas espiando o meu jogo. Eu sabia que me estudavam, para depois virem. Viessem... Eu andava certo como um relógio. Não me afobava, Vitorino me ensinou. A gente joga para a gente, a assistência que se amole. E meu jogo nem era bonito, nem era estiloso, que eu jogava para mim e para Vitorino. O caixote arrastado para ali, para além, para as beiradas da mesa.

Minha vida ferveu. Ambientes, ambientes do joguinho. No fundo, todos os mesmos e os dias também iguais. Meus olhos nas coisas. O trouxa, a marmelada, o inveterado, traição, traição. O Deus, como... por que é que certos tipos se metiam a jogar o joguinho? Meus olhos se entristeciam, meus olhos gozavam. Mas havendo entusiasmo, minha vida ferveu. Conheci vadios e vadias. Dei-me com toda a canalha. Aos catorze, num cortiço da Lapa-de-baixo conheci a primeira mina. Mula-tinha, empregadinha, quente. Ela gostava da minha charla, a gente se entendia. Eu me lembro muito bem. Às quintas-feiras, quatro pancadas secas na porta. Duas a duas.

Na sinuca, Vitorino e eu, duas forças. Nas rodas do joguinho, nas curriolas, apareceu uma frase de peso, que tudo dizia e muito me considerava.

– Este cara tá embocando que nem Meninão do Caixote!

Combati, topei paradas duras. Combati com Narciso, com Toniquinho, Quaresmão, Zé da Lua, Piauí, Tiririca (até com Tiririca!), Manecão, Taquara, com os maiores tacos do tempo, nas piores mesas de subúrbio, combati e ganhei. Certeza? Uma coisa ia comigo, uma calma, não sei. Eles berravam, xingavam, cantavam, eu não. Preso às bolas, só às bolas. Ia lá e ganhava.

Umas coisas já me desgostavam.

Jogava escondido, está claro. Brigas em casa, choro de mamãe. Eu não levantava a crista não. Até baixava a cabeça.

– Sim senhora.

Mas a malandragem continuava, eu ia escorregando difícil, matando aulas, pingando safadezas. O colégio me enfarava, era isto. Não conseguia prender um pensamento, dando de olhos nos companheiros entretidos com latim e matemática.

– Cambada de trouxas!

Dureza, aquela vida: menino que estuda, que volta à casa todos os dias e que tem papai e tem mamãe. Também não era bom ser Meninão do Caixote, dias largado nas mesas da boca do inferno, considerado, bajulado, mandão, cobra. Mas abastecendo meio mundo e comendo sanduíche, que sinuca é ambiente da maior exploração. Dava dinheiro a muito vadio, era a estia, gratificação que o ganhador dá. Dá por dar, depois do jogo. Acontece que quem não dá, acaba mal. Não custa a curriola atracar a gente

lá fora.

Vitorino era meu patrão. Patroou partidas caríssimas, partidas de quinhentos mil réis. Naquele tempo, quinhentos mil réis. Punha-me o dinheiro na mão, mandava-me jogar. Fechava os olhos que o jogo era meu. E era.

– Vai firme!

Às vezes, jogo é jogo, a vantagem do adversário era enorme. E havia três bolas na mesa. Apenas. O cinco, o seis e o sete. Meus olhos interrogavam os olhos sombreados de Vitorino. Sua mão subia no velho gesto, o indicador batendo no médio e no ar ficava o estalo. Enviava:

– Vai pras cabeças! Belisca esse homem, Meninão! – e eu beliscava, mordida, furtava, tomava, entortava, quebrava.

Vitorino era o patrão, eu ganhava, dividíamos a grana.

Aquilo. Aquilo me desgostava. Ô divisão cheia de sócios, de nomes, de mãos a pegarem no meu dinheiro!

Por exemplo: ganhava um conto de réis. Dividia com Vitorino, só me sobravam quinhentos. Pagava tempo e despesas, já eram só quatrocentos. Dava estia ao adversário: lá se iam mais dez por cento — só me sobravam trezentos. Dez por cento sobre um conto. Dava mais alguma estia... Ganhava um conto de réis, ficava só com duzentos.

Estava era sustentando uma cambada, sustentando Vitorino, seus camaradas, suas minas, seus...

– Um dia mando tudo pra casa do diabo.

Não mandava ninguém. Vitorino trocava as bolas, mexia os pauzinhos, fazia negaça, eu aceitava a sua charla macia.

Uma vez, quebrando Zé da Lua, jogador fino, malandro perigoso da caixeta, do baralho e da sinuca, eu ouvi esta, depois de ganhar dois contos:

– Meu, neste jogo não tem malandro.

E eu ia aprendendo – o joguinho castiga por princípio, castiga sempre, na ida e na vinda o jogo castiga. Ganhar ou perder, tanto faz.

Tinha juízo aquele Zé da Lua.

O jogo acabava, eu pegava os duzentos mil réis, tocava para casa. Ia murcho. Haveria briga com mamãe.

Jogo e minas.

E papai estando fora, eu já fazia madrugada, resvalando, sorrateiro. Eu evolui um truque para a janela do meu quarto em noite alta eu chegando. Meter o ferro enviesado, por fora; destravar o fecho vertical...

Mamãe me via chegar, e as vezes, fingia não ver. Depois, de mansinho, eu me deitava. E depois vinha ela e eu fingia dormir. Ela sabia que eu não estava dormindo. Mas mamãe me ajeitava as cobertas e aquilo bulia comigo. Porque ia para o seu canto, chorosa.

Mamãe, coitadinha.

Larguei uma, larguei duas, larguei muitas vezes o joguinho.

Entrava nos eixos. No colégio melhorava, tornava-me outro, me ajustava ao meu nome.

Vitorino arrumava um jogo bom, me vinha buscar. Eu desguiando, desguiando, resistia. Ele dando em cima. Se papai estava fora, eu acabava na mesa. Tornava à mesa com fome das bolas, e era: uma piranha, um relógio, um bárbaro. Jogando como sabia.

Essas reaparições viravam boato, corriam os salões, exageravam um Meninão do

Caixote como nunca fui.

Vitorino, traquejado. Começava a exploração. Eu caía, por princípio; depois explodia, socava a mesa:

– Este joguinho de graça é caro!

Fechava a mão, batia e jurava em cima da mesa.

Mamãe readquiria seu jeito quieto, criatura miúda. Os pés pequenos voltavam a pedalar descansados. Tiririca, o grande Tiririca, elas por elas, era quase taco invicto antes do meu surgimento. E não parava jogo perdendo, empenhava o relógio, anel, empenhava o chapéu, mas o jogo não parava. Ficava fervendo, uma raiva presa, que o deixava fulo, branco, furta-cor... Os parceirinhos gozavam à boca pequena.

– O bicho tá tiririca.

Ficou se chamando Tiririca.

Mas era um grande taco. Perdendo é que era grande. Mineiro, mulato, teimoso, tanta mancha, quanta fibra. Um brigador. Um dos poucos que conheci com um estilo de jogo. Bonito, com puxadas, com efeitos, com um domínio da branca! Classe. Joguinho certo, ô batida de relógio, aparato, fantasia, cadência, combinação, ô tacada de feliz acabamento! Á sua força eram as forras. Os revides em grande estilo. Porque para Tiririca tanto fazia jogar uma hora, doze horas ou dois dias. O homem ficava verde na mesa, curtia sono e curtia fome, mas não dava o gosto.

– O jogo é jogado, meu.

Levava a melhor vida. Vadiava, viajava, tinha patrões caros, consideração dos policiais. E se o jogo minguava, Tiririca largava o taco e torcia o nariz com orgulho:

– Eu tenho meus bons ofícios.

la trabalhar como poceiro.

Bem. Tiririca se encabulou comigo, estrebuchou, rebolou comigo durante sete horas e perdeu. Tudo. Empenhou o paletó por cinquenta mil réis e perdeu.

– Esse moleque não é Deus!

Bem. Voltava agora, com a sede e o dinheiro, exigindo o reencontro, prometendo me estraçalhar.

– Quero a forra.

Vitorino me buscou. Eu não queria mais nada.

Do lado de lá da rua, em frente ao colégio, Vitorino estava parado. Passavam ônibus, crianças, passavam mulheres, bondes, Vitorino ficava. Dois meses sem vê-lo e ele era o mesmo. Eu lhe explicaria bem devagar que não queria mais nada com o joguinho. Ás coisas passavam de novo, Vitorino ficava. Ficava, ficava. Seu chapéu, suas mãos, sua camisa sem gravata. Magro, encardido, trapo, caricatura. Desgüiei, busquei um modo:

– Não dá pé.

Vitorino cortou com um agrado rasgado. Como escapar àquele raio de simpatia e à fala camarada? Vitorino tinha uma bossa que não acabava mais! Afinal, cedi para bater um papo. Afinal, entre tacos...

– Nego, não dá pé.

Tiririca. A conversa já mudou. O malandro em São Paulo, querendo jogo comigo, aquilo me envaidecia... Tiririca me procurando.

Mas caí no meu tamanho, afrouxei, quase três meses sem pegar no taco, fora de forma, uma barata tonta, não daria mais nada.

– Que nada, meu!

Tiririca era um perigoso. Deveria estar tinindo.

– Mas você é a força!

Vitorino já me conhecia, aguentava, aguentava. Até que eu:

- Pois vou!
- Ele se abriu no macio rebolado:
- Aí, meu Meninão do Caixote!

Era um domingo.

Dia claro, intenso, desses dias de outubro. Um sol... Desses dias de São Paulo, que ninguém precisa dizer que é domingo. Inesperados, dadivosos, e no entanto, malucos – costumam virar duma hora para outra.

O último jogo. O jogo era em Vila Leopoldina, que assim marcou Tiririca. No ônibus uma coisa ia comigo. Era o último, perdesse ou ganhasse. Bem falando, eu não queria nem jogar, ia só tirar uma asma, quebrar Tiririca duma vez, acabar com a conversa. Não por mim, que eu não queria jogo. Mas pelo gosto de Vitorino, da curriola, não sabia. Saltei na rua de terra.

Ninguém precisava dizer que aquilo era um domingo...

– O Meninão do Caixote!

Na manhã quente, um que me saudava. Cobra já conhecido e muito considerado, eu encontrava nos bilhares, amigos de muitos lados.

Prometera voltar a casa para o almoço. Claro que voltaria. Tiririca era duro, eu sabia. Deixá-lo. Eu lhe quebraria a fibra. Fibra, orgulho, teima, eu mandaria tudo para a casa do diabo. Já havia mandado uma vez...

A curriola estava formada quando o jogo começou.

O salão se povoou, se encheu, ferveu. Gente por todo o canto, assim era quando eu jogava e os homens carregavam apostas entre si. O dono do bar me sorria, vinha trazer o giz americano, vinha me adular. Eu cobra, mandão. As mãos de Vitorino atiçavam.

– Larga a brasa, Meninão! Dá-lhe, Meninão! Vamos deixar esse cara duro, durinho. De pernas pro ar!

Desacatos fazem parte da picardia do jogo. E na encabulação e no desacato Vitorino era professor.

Mas Tiririca estava terrível. Afiado, comendo as bolas, embocando tudo, naquele domingo estava terrível. Contudo, na sinuca eu trazia uma coisa comigo. Mais jogasse o parceirinho, mais eu jogaria. Uma vontade, desesperada me crescia, me tomava por inteiro e eu me aferrava. Jogava o jogo. Suor, apertava os beiços e me atirava. Não queria saber de mais nada. Então, era um relógio, um bárbaro no fogo do jogo, não havia mais taco para mim. E se o jogo era mole eu também me afrouxava.

Tiririca era um sujeito de muito juízo. Mas na velha picardia, eu lhe fui mostrando aos poucos os meus dentes de piranha. E quando o mulato quis embalar o jogo a linha de frente era minha.

Uma e meia no relógio do bar e eu pensei em mamãe. Ali, rodando a mesa, o caixote para aqui, para ali, como as horas voavam!

Começamos, por fim, as partidas de um conto.

Fui ao mictório, urinei, lavei a cara. Lavando aos poucos, molhando as pálpebras, deixando a água escorrer. Pensei com esperança em liquidar logo aquele jogo; mamãe estaria esperando.

Voltei, ajeitei o caixote. A curriola me olhava. Assim, sempre assim, os olhos abotoados na gente, tudo para enervar. Raiva daquele jogo não acabar duma vez. Passei giz americano no taco.

– A saída é minha.

Como aquilo se prolongava e como era dolorido! Ganhei uma, ganhei duas, Tiririca estava danado.

– Vai a dois contos! Se eu perder, paro o jogo.

Tiririca parar o jogo? Parava nada, aquele não parava. Perdia as cuecas, perdia os cabelos, mas o jogo não parava.

No entanto, daquela mão, o mineiro já estava quebrado, sem nada, quebradinho. Arriscando os últimos. Vitorino sério, firme, de pé, era muito dinheiro numa partida. E se o jogo virasse?... A força de Tiririca eram as forras.

Suspirei, alívio, suor frio, luz da esperança. Luz da certeza, que o jogo era meu! Estourei num entusiasmo bruto, que a curriola se espantou. Minha mão se fechou no ar e o indicador quase espetava o peito de Tiririca.

– Vou te quebrar, moço. Vou te roubar depressinha!

O mineiro dissimulava a raiva:

– O jogo é jogado...

Puxei o caixote, ajeitei, giz no taco, bastante giz, giz americano, do bom. E saí pela bola cinco!

Uma saída maluca, Vitorino reprovou. Mas o cinco caiu. Vitorino suspirou:

– Que bola! A curriola se assanhou, cochichos, apostas se dobravam. Elogiado, embalado, joguei o jogo. Joguei o máximo, na batida em que ia, Tiririca nem teria tempo de jogar, que eu ia fechar o jogo, acabar com as bolas. Ia cantando os pontos:

– Vinte e seis.

A curriola estava boba. O dono do bar parado, na mão um litro vazio de boca para baixo. Vitorino saltou da cadeira, açambarcou todas as alegrias do salão, virou o dono da festa. Numa agitação de criança, erguia o braço magrelo.

– Este bichinho se chama Meninão do Caixote!

Tiririca estatelado, escorava-se ao taco. Batido, batidinho. Uma súplica nos olhos do malandro, quando a bola era lenta e apenas deslizava mansinha, no pano verde. Tiririca perdia a linha:

– Não cai, morfética!

A bola caía. Eu ia embocando e cantando:

– Setenta e um...

Duas bolas na mesa – o seis e o sete. Dei de olhos na colocação da branca, nas caçapas, nas tabelas, e me atirei. Duas vezes meti o seis e o sete meti duas vezes. Fechei a partida com noventa pontos; foram vinte minutos embocando bolas, um bárbaro, embocando, contando pontos e Tiririca não teve chance. Ali, parado, olhando, o taco na mão.

O jogo acabou. Primeiras discussões em torno da mesa, gabos, trocas de dinheiro.

Vinha chorosa de fazer dó. Mamãe surgindo na cortina verde, vinha miudinha, encolhida, trazendo uma marmita. Não disse uma palavra, me pôs a marmita na mão.

– O seu almoço.

Um frio nas pernas, uma necessidade enorme de me sentar. E uma coisa me crescendo na garganta, crescendo, a boca não aguentava mais, senti que não aguentava. Ninguém no meu lugar aguentaria mais. Ia chorar, não tinha jeito.

– Que é? Que é isso? ô Meninão!

Assim me falavam e ao de leve, por trás, me apertavam os braços. Se foi Vitorino, se foi Tiririca, não sei. Encolhi-me.

O choro já serenado, baixo, sem os soluços. Mas era preciso limpar os olhos para ver as coisas direito. Pensei, um infinito de coisas batucaram na cabeça. As grandes paradas, dois anos de taco, Taquara, Narciso, Zé da Lua, Piauí, Tiririca. .. Tacos, tacos. Todos batidos por mim. E agora, mamãe me trazendo almoço... Eu ganhava aquilo? Um braço me puxou.

— Me deixa.

Falei baixo, mais para mim do que para eles. Não ia mais pegar no taco. Tivessem

paciência. Mas agora eu estava jurando por Deus.

Larguei as coisas e fui saindo. Passei a cortina, num passo arrastado. Depois a rua. Mamãe ia lá em cima. Ninguém precisava dizer que aquilo era um domingo... Havia namoros, havia vozes e havia brinquedos na rua, mas eu não olhava. Apertei meu passo, apertei, apertando, chispei. Ia quase chegando.

Nossas mãos se acharam. Nós nos olhamos, não dissemos nada. E fomos subindo a rua.

Anexo 3

Conto "Frio" de João Antônio

O menino tinha só dez anos.

Quase meia hora andando. No começo pensou num bonde. Mas lembrou-se do embrulhinho branco e benfeito que trazia, afastou a ideia como se estivesse fazendo uma coisa errada. (Nos bondes, àquela hora da noite, poderiam roubá-lo, sem que percebesse; e depois?... Que é que diria a Paraná?)

Andando. Paraná mandara-lhe não ficar observando as vitrinas, os prédios, as coisas. Como fazia nos dias comuns. Ia firme e esforçando-se para não pensar em nada, nem olhar muito para nada.

– Olho vivo – como dizia Paraná.

Devagar, muita atenção nos autos, na travessia das ruas. Ele ia pelas beiradas. Quando em quando, assomava um guarda nas esquinas. O seu coraçãozinho se apertava.

Na estação da Sorocabana perguntou as horas a uma mulher. Sempre ficam mulheres vagabundeando por ali, à noite. Pelo jardim, pelos escuros da Alameda Cleveland. Ela lhe deu, ele seguiu. Ignorava a exatidão de seus cálculos, mas provavelmente faltava mais ou menos uma hora para chegar. Os bondes passavam. Paraná havia chegado com afobação. Nem tirou o chapéu, nem nada. O menino dormia. Chegou-se:

– Nego... nego!

O menino não queria. Paraná puxou a manta.

– Paraná! Que foi? – acordou chateado.

O homem suado na testa. Barbado. Só explicou que precisava dele. Levar um embrulho às Perdizes. Muito importante.

O menino se arrumou fora do colchão furado, meteu o tênis.

– Embrulho? Pra quem?

Paraná fez uma coisa que nunca fizera e que ele não entendeu bem. Fê-lo ficar de pé, pousou-lhe as mãos nos ombrinhos. Sentado na beira da cama. Disse bem devagar.

Ele tinha que ir às Perdizes, encontrar-se lá com Paraná. E não podia perder o embrulhinho. Perguntou-lhe se conhecia uma Avenida grande que desce a igreja das

Perdizes. Sim. Ele deveria descê-la, três quarteirões. Sim. Tomar cuidado com os guardas. Sim. Lá encontraria um ferro-velho. Sim. Pularia o muro.

– Lembra? Aquela viração do Diogo? Pois. Mudou de dono.

Pulasse o muro e esperasse Paraná aparecer. Havia, cama, escondida no barracãozinho de zinco. Se não viesse, ele que dormisse. E acordasse cedo para os donos do ferro-velho não perceberem que gente dormira lá. Se Paraná não aparecesse deveria ir para o Largo da Barra Funda, lá na casa de Nora. Logo pela manhã.

– O embrulho é sagrado, tá ouvindo?

Paraná apalpou-o, examinou-lhe a roupinha imunda de graxa de sapato. Tiroulhe o tênis, cortou dois pedaços de jornal e enfiou-os dentro. Embrulhou uma manta verde. Meteu a mão no bolso, deu-lhe duas de dez. Os olhos brilharam:

– Se vira com elas. Olha, se eu não baixar lá...

– Ué, por quê? – o menino interrompeu.

– Nada. O embrulho é nosso, se guenta. Se manca.

Que o abrisse, mas escondesse. Nem Nora poderia mexer. E que se virasse lá na Pompeia, engraxando. O menino teve um estremecimento. Será que os guardas iriam agarrar Paraná? Ouvira contar que a cana é lugar ruim, escuro, onde se apanha muito. Contudo, Paraná era muito vivo, saía-se bem de qualquer galho. Sossegou. Depois, resolveu perguntar se ele apareceria mesmo.

Paraná fez não ouvir. Falou do muro do ferro-velho. Era alto e difícil. Tomasse cuidado. Abriu a porta imunda:

– Se arranca. Se vira de acordo, tá? Olho vivo no embrulho.

E depois, lembrando-se:

– Mora, tá frio.

Passou-lhe o embrulho da manta. O menino sentiu as notas no bolso do casacão. Coçou o pixaim:

– Puxa, como é de noite. Tchau.

Paraná respondeu com a mão no ar. O menino meteu o embrulhinho branco entre o suspensório e a camisa. Só ficou o embrulho da manta na mão.

Andou.

Pequeno, feio, preto, magrelo. Mas Paraná havia-lhe mostrado todas as virações de um moleque. Por isso ele o adorava. Pena que não saísse da sinuca e da casa daquela Nora, lá na Barra Funda. Tirante o que, Paraná era branco, ensinara-lhe engraxar, tomar conta de carro, lavar carro, se virar vendendo canudo e coisas dentro da cesta de taquara. E até ver horas. O que ele não entendia eram aqueles relógios que ficam nas estações e nas igrejas – têm números diferentes, atrapalhados. Como os outros, homens e mulheres, podem ver as horas naquelas porcarias?

Paraná era cobra lá no fim da Rua João Teodoro, no porão onde os dois moravam. Dono da briga. Quando ganhava muito dinheiro se embriagava. Não era bebedeira chata, não. Como a do seu Rubião ou a do Aníbal alfaiate.

– Nego, hoje você não engraxa.

Compravam “pizza” e ficavam os dois. Paraná bebia muita cerveja e falava, falava. No quarto. Falava. O menino se ajeitava no caixãozinho de sabão e gostava de ouvir. Coisas saíam da boca do homem: perdi tanto, ganhei, eu saí de casa moleque, briguei, perdi tanto, meu pai era assim, eu tinha um irmão, bote fé, hoje na sinuca eu sou um cobra. Horas, horas. O menino ouvia, depois tirava a roupa de Paraná. Cada um na sua cama. Luz acesa. Um falava, outro ouvia. Já tarde, com muita cerveja na cabeça, é que Paraná se alterava:

– Se algum te põe a mão... se abre! Qu’eu ajusto ele.

Paraná às vezes mostrava mesmo a tipos bestas o que era a vida. O menino sabia que Paraná topava o jeito dele. E nunca lhe havia tirado dinheiro.

Só por último é que ele passava os dias fora, girando. Era aquela tal Nora e era a sinuca. A sinuca, então... Paraná entrava pelas noites, varava madrugada, em volta da mesa. Voltava quebrado, voltava que voltava verde, se estirava na cama, dormia quase um dia, e não queria que o menino o acordasse.

Só por último é que andava com fulanos bem vestidos, pastas bonitas debaixo do braço. Mãos finas, anéis, sapatos brilhando. Provavelmente seriam sujeitos importantes, cobras de outros cantos. O menino nunca se metera a perguntar quem fossem, porque davam-lhe grojas muito grandes, à toa, à toa. Era só levar um recado, buscar um maço de cigarros... Os homens escorregavam uma de cinco, uma de dez. Uma sopa. Ademais, Paraná não gostava de curioso. Mas eram diferentes de Paraná, e o menino não os topava muito.

Ele sempre sentia um pouco de medo quando Paraná estava girando longe. Fechava-se, metia um troço pesado atrás da porta. Ficava até tarde, olhando os cavalos da revista de turfe de Paraná. Muito altos, espigados, as canelas brancas, tão superiores ao burro Moreno de seu Aluísio padeiro. Só com os soldados, à noite, é que via coisa igual. Fortes e limpos. Fazendo um barulhão nos paralelepípedos.

– Que panca!

Muita vez, sonhava com eles.

Havia Lúcia, a menina branca e havia seu Aluísio padeiro. Gostavam dele. O resto eram pessoas que passavam na Rua João Teodoro com muita pressa. Também um meganha que vinha engraxar os coturnos. Dava sempre gorjeta. Esse, entretanto, não falava muito.

Lúcia era menor que ele e brincava o dia todo de velocípede pela calçada. Quando alguma coisa engraçada acontecia, eles riam juntos. Depois, conversavam. Ela se chegava à caixa de engraxate. O menino gostava de conversar com ela, porque Lúcia lhe fazia imaginar uma porção de coisas suas desconhecidas: a casa dos bichos, o navio e a moça que fazia ginástica em cima dum balanço – que o pai dela chamava de trapézio. Na sua cabeça, o menino atribuía à moça um montão de qualidades magníficas.

Seu Aluísio vivia brincando com todas as crianças que encontrava. Era só ver criança. Uma conversa gozada, mexendo na cara o bigode poento. Piadas sem graça, chochas. O menino gostava era do jeito que seu Aluísio tinha para conta-las. Terminava e ria primeiro que os ouvintes. Paraná deixava que o menino se entretivesse com ele. Para o menino, todas as outras pessoas eram tristes, atarefadas na pressa da Rua João Teodoro. Afobadas e sem graça.

Frio. Quando terminou a Duque de Caxias na Avenida São João. O pedaço de jornal com que Paraná fizera a palmilha não impedia a friagem do asfalto. Compreendeu que os prédios, agora, não iriam tapar o vento batendo-lhe na cara e nas pernas. Andou um pouco mais depressa. Olhava para as luzes do centro da Avenida, bem em cima dos trilhos dos bondes, e pareceu-lhe que elas não iriam acabar-se mais. Gostoso olhá-las.

Que bom se tomasse um copo de leite quente! Leite quente, como era bom! Lá na Rua João Teodoro podia tomar leite todas as tardes. E quente. Mas precisava agora era andar, não perder a atenção.

– Paraná já deve tá na boca de espera.

O menino preto tinha um costume: quando sozinho, falar. Comparava os cavalos taludos e a moça da ginástica e as coisas da Rua João Teodoro. Desnecessário

conhecer coisas para comparar. Cuidava que os outros não o surpreendessem nos solilóquios. Desagradável ser pilhado. Impressão de todos saberem o que se passava com ele – pensamento e fala. Paraná também achava que aquilo era mania de gente boba. É. Não devia. Mas era muito bom. O menino se achava muito bem, quando podia estar daquele jeito.

Eta frio! Tinha medo. Alguém poderia vê-lo sacar uma de dez. Que vontade! Arriscou. Num bar da Marechal Deodoro. Entrou sorrateiro, encostou-se ao balcão. Só um casal numa mesa, falando baixinho e bebendo cerveja. Tremelicou, bebeu, pegou o troco, duas horas no relógio do bar. Cansado, com sono. Por que diabo todos os relógios não eram como aquele, grande e fácil? Entretanto, não se deteve nesses e noutros pensamentos. Mais meia hora de chão, e se Paraná não viesse?... Teria que acordar muito cedo. Escapular bem escapulido para os caras que compraram o ferro-velho do Diogo não perceberem. Apalpou o embrulhinho branco. Repetiu o exercício muitas vezes. Não haveria de perdê-lo. Levava a manta embrulhada como se carregasse um livro. As perninhas pretas começavam a doer.

– Mas que frio!

Lúcia contava que navios apitavam mais sonoros que chaminés. Enormes. Gente e mais gente dentro deles. Iam e vinham no mar. O mar... Ele não sabia. Seria, sem dúvida, também uma coisa bonita. Quando seu Aluísio ria, o bigode se abria, parecia que ia sair da cara. É. Mas o burro Moreno não chegava nem aos pés dos cavalos da revista.

– Cavalo não tem pé.

Quem é que lhe falara assim uma vez? Esforçou-se, não lembrava. Somente se lembrou de que Paraná talvez estivesse esperando e apertou o passo. Vento. O pezinho direito subia e descia na calçada e o menino sentia muito frio. Meteu também o embrulho da manta entre a camisa e o suspensório. Mãos nos bolsos.

Evitava os olhares dos guardas. A Avenida teria muitos, era preciso, quem sabe, desguiar. Enfiar-se, talvez, pelas ruas transversais. Mas temeu se perder nas tantas travessas e não encontrar a igreja das Perdizes. Ia tremelicando, mas ia.

– Cavalo não tem pé.

Quem é que falara assim uma vez?

Largo Padre Péricles. Igreja das Perdizes. Suspirou. Estava perto. Por ali ninguém. Tudo dormido. Só motoristas de praça que ouviam rádio baixinho, cabeça deitada no volante. Deveria ser bom ficar como eles... Ou tocando pra baixo e pra cima num carrão daqueles. Vida boa. Nenhum vagabundo dormindo nas portas da igreja.

– E Paraná?

Parou, pensou um pouco. Perplexo, pareceu-lhe a princípio estar fazendo coisa errada, não indo procurar Paraná noutro canto. Vasculhar outros lados. E se não estivesse no ferro-velho? Um pressentimento desusado passou-lhe pela cabecinha preta. Guarda-noturno surgindo no largo. O menino andou.

Logo que começou a descer a Água Branca veio-lhe um pouco de fome e uma vontade maluca de urinar. Ali não dava. Se viesse alguém...

Já seriam duas e pouco.

Frio. Canseira. As casas enormes esguelhavam a Avenida muito larga. Pela Avenida Água Branca o menino preto ia encolhido. Só dez anos. No tênis furado entrando umidade. Os autos eram poucos, mas corriam, corriam aproveitando a descida longa. Tão firmes que pareciam homens. O menino ia só.

Na segunda travessa, topou um cachorro morto. Longe, já o divisara. Assustou-se com as deformações daquele corpo na beirada do asfalto. Analisou-o de largo, depois marchou.

– O coitado engraxou alguma roda.

Ficou com pena do cachorro. Deveria estar duro, a dor no desastre teria sido muito forte. Não o olhou muito, que talvez Paraná estivesse no ferro-velho. Seguiu. A vontade forte ia com ele.

O muro pareceu-lhe menos alto e menos difícil de pular do que advertira Paraná. O menino procurou o homem por todos os lados. Depois, chamou-o. Abafava os sons com a mão, medroso de que alguém, fora, passasse. Chamou-o. Nada de Paraná. E se os guardas tivessem... Uma dor fina apertou seu coração pequeno. Ele talvez não veria mais Paraná. Nem Rua João Teodoro. Nem Lúcia.

– Para-naaaá...

Repulou o muro. Ainda olhou para a Avenida. Frio. Queria ver um vulto. Ninguém. Não havia nada. Só um ônibus lá em cima, que dobrava o largo, como quem vai para os lados da Vila Pompeia. Então, desistiu. Agarrou-se com esperança à ideia de que Paraná era muito vivo. Guarda não podia com ele. Sorriu. Pulou de novo. Achou a tarimba prontinha. Tateou o embrulhinho branco. No escuro, sem lua, os pedaços de folha de flandres era o que de melhor aparecia. Abriu a manta verde, se enrolou, se esticou, ajeitou-se. Pensou numas coisas. Olhando o mundão de ferrugem que ali se amontoava. Não se ouvia um barulho.

– Cavalo não tem pé.

Onde lhe haviam dito aquilo? Não se lembrava, não se lembrava. Coitado do cachorro! Amassado, todo torto na Avenida. Também, os automóveis corriam tanto... Frio, o vento era bravo. Sentia ainda o gosto bom do leite. Onde diabo teria se enfiado Paraná? Ah, mas não haveria de meter o bico no embrulhinho branco! Nem Nora. Muito importante. Paraná é que sabia, Nora não. Um arrepio. Que frio danado! Entrava nos ossos. Embrulhou-se mais no casacão e na manta. Fome, mas não era muito forte. O que não aguentava era aquela vontade. Lembrou-se de que precisava se acordar muito cedo. Bem cedo. Que era para os homens do ferro-velho não desconfiarem. Lúcia, branca e muito bonita, sempre limpinha. Sono. Esfregou os olhos. O embrulhinho branco de Paraná estava bem apertado nos braços. Entre o suspensório e a camisa. Que bom se sonhasse com cavalos patoludos, ou com a moça que fazia ginástica! Contudo, não aguentava mais a vontade. Abriu o casacão.

Então, o menino foi para junto do muro e urinou.

Anexo 4
Conto “Guardador” de João Antônio

A
Cartola,
mestre, considerado, poeta
da
Estação Primeira de Mangueira,
consagro
esta história curta

A rua ruim de novo.

Abafava, de quente, depois de umas chuvadas de vento, desastrosas e medonhas, em janeiro. Desregulava. Um calorão azucrinhava o tumulto, o movimento, o rumor das ruas. Mesmo de dia, as baratas saíam de tocas e escondidos, agitadas. Suor molhava a testa e escorria na camisa dos que tocavam pra baixo e pra cima.

O toró, cavalo do cão, se arrumava lá no céu. Ia castigar outra vez, a gente sentia. Ia arriar feio.

Dera, nesse tempo, para morar ou se esconder no oco do tronco da árvore, figueira velha, das poucas ancestrais, resistente às devastações que a praça vem sofrendo.

Tenta a vida naquelas calçadas.

Pisando quase de lado, vai tropicando, um pedaço de flanela balanga no punho, seu boné descorado lembra restos de carnaval. E assim sai do oco e baixa na praça.

Só no domingo, pela missa da manhã, oito fregueses dão a partida sem lhe pagar. Final da missa, aflito ali, não sabe se corre para a direita ou para a esquerda, três motoristas lhe escapam a um só tempo.

Flagrado na escapada, um despachou paternal, tirando o carro do ponto morto:

- Chefe, hoje estou sem trocado.

Disse na próxima lhe dava a forra.

Chefe, meus distintos, é o marido daquela senhora. Sim. Daquela santa mulher que vocês deixaram em casa. Isso aí - o marido da ilustríssima. Passeiam e mariolam de lá pra cá num bem-bom de vida. Chefe, chefe... Que é que vocês estão pensando? Mais amor e menos confiança.

Mas um guardador de carros encena bastante de mágico, paciente, lépido ou resignado. Pensa duas, três vezes. E fala manso. Por isso, Jacarandá procura um botequim e vai entornando, goela abaixo, com a lentidão necessária à matutação. Chefe... o quê! Estão pensando que paralelepípedo é pão de ló?

- Assim não dá.

Havia erro. Talvez devesse se valer de ajudante, um garoto molambento mas esperto dos descidos das favelas, que mendigam debaixo do sol da praça, apanham algum trocado, pixulé, caraminguá ocioso e sem serventia estendido pela caridade, inda mais num domingo.

Que dão, dão. Beberica e escarafuncha. Difícil saber. Por que as pessoas dão esmola? Cabeça branquejando, o boné pendido do lado reflete dúvidas.

Três tipos de pessoas dão. Só uma minoria – ninguém espere outro motivo – dá esmola por entender o miserê. Há a maior parte, no meio, querendo se ver livre do pedinte, O terceiro grupo, otário da classe média, escorrega trocados a esmoleiros já que, vestidos direitinho, encabulariam ao tomar o flagra em público – são uns duros, uns tesos. Para eles, não ter cai mal. Se é domingo, pior. Domingo é ruim para os bem-comportados.

Apesar da pinga, esses pensamentos não o distraem de suas necessidades cada vez mais ruças, imediatas. Se trabalhou, guardando-lhes os carros, por que resistem ao pagamento da gorjeta? Eles rezando na Catedral e, depois, saindo para flamar. Teriam dois jeito de piedade – um na Catedral, outro cá fora? Chamou noca uca para abrir o entendimento.

Muita vez, batalhando rápido nas praças e ruas, camelando nos arredores dos hotéis e dos prédios grandes do Centro, no aeroporto, na rodovia, notou. Ele era o único que trabalhava.

Muquiras, muquiranas. Aos poucos, ondas do álcool rondando a cabeça, capiscou. Os motoristas caloteiros e fujões, bem-vestidinhos, viveriam atolados e amargando dívidas de consórcio, prestações, correções monetárias e juros, arrocho, a prensa de taxas e impostos difíceis de entender. Mas tinham de pagar e não lhes sobrava o algum com que soltar gorjeta ao guardador. Isso. O automóvel sozinho comia-lhes a provisão. Jacarandá calculou. Motorista que faça umas quatro estacionadas por dia larga, picado e aí no barato, um tufo de dinheiro no fim do mês.

Vamos e venhamos. Se não podiam, por que diabo tinham carro?

O portuga diz que quem não tem competência não se estabelece.

Depois, a galinha come é com o bico no chão.

Tomar outra, não enveredar por esses negrumes. Nada. Corria o risco de desistir de guardador. Ele sabia, na pele, que quem ama não fica rico. E, se vacilar, nem sobrevive. Para afastar más inclinações, pediu outra dose.

À tarde, houve futebol; suaram debaixo de um sol sem brisa. Ele mais um magrelo de uns oito anos, cara de quinze. A sorte lhes sorriu um tanto; guardando uma fileira de carros no estádio, levantaram uns trocos, o crioulinho vivaço levou algum e o homem foi beber. Havia se feito um ganho.

Quando a peça não tem o que fazer, não tem nada o que fazer.

Já não tem gana, gosto. E nem capricho; acabou a paciência para amigo ou auditórios. Distrações suas, se há, vêm da necessidade e dos apertos. Não que o distraiam; certo é que o aporrrinham. Depois, não é de lamentações; antes, de campanar. Nem joga dominó ou dama, a dinheiro, com os outros, enfiados na febre dos tabuleiros da praça na sombra das mangueiras. Mas que espia, espia, vivo entendedor. Goza com os olhos os lances errados dos parceirinhos bobos.

Nem sustentava a vitalidade dos guardadores. Bebia, lerdeava, e depois da hora do almoço largava-se cochilando no oco da figueira. Era acordado pela molecagem de motoristas gritalhões. Nada de grana e ainda desciam a língua:

- Pé de cana! Velho vagabundo!

Os cabelos pretos idos e, de passagem, a vivacidade, a espertice, o golpe de vista, o parentesco que guardadores têm com a trucagem dos camelos e dos jogadores de chapinha, dos ventanistas, dos embromadores e mágicos, dos equilibristas e pingentes urbanos. Surgir nos lugares mais insuspeitados e imprevistos, pular à frente do motorista no momento em que o freguês não espera. Miraculosamente, como de dentro de um bueiro, de um galho de árvore, de dentro do chão ou do vão de alguma escadaria. Saltar rápido e eficiente, limpando com flanela úmida o para-brisa, impedindo a escapada e cobrando com cordialidade. Ironizar até, com humildade e categoria, tratando o cara de doutor. E de distinto.

Aos trompaços dos anos e minado pelo estrepe dos botequins, ele emperrara a sua parte dessa picardia levípede.

Havia cata-mendigos limpando a cidade por ordem dos mandões lá de cima. Assim, no verão; os majorengos queriam a cidade disfarçada para receber turistas e visitantes ilustres. Os jornais, as rádios e a televisão berravam e não se sabia se estavam denunciando ou atijando os assaltantes e a violência das ruas. Quando em quando, o camburão da polícia cantava na curva da praça e arrastava o herói, na limpeza da vagabundagem, toda essa gente sem registro. A gente do pé inchado. Ele seguia de cambulhada, em turminha. Lá dentro do carrão, escuro e mais abafado.

Cambaio, sapatos comidos, amuava e já se achava homem que não precisava de leros, nem tinha paciência para a mulher, patrão ou amizadinha. De bobeira, tomada cadeia; saía, de novo bobeava, o metiam num arrastão.

Lá vai para o xilindró.

- Chegou o velho chué!

No chiqueiro da polícia mofava quinze dias, um mês, Velho conhecido e cadeeiro, sim, era salvado com zombaria que parecia consideração na fala dos freges e dos cafofos. Banguelê:

- Chegou o velho cachaça!

Se entre o pessoal, se os mais moços, se os mais fortes não o aporrinhavam com humilhações, desintoxicava ali, quieto nos cantos que lhe permitiam.

E tem que, não bebido, volta. É outro. Os movimentos do seu corpo ainda magro de agora lembram os movimentos do corpo antigo O verde das árvores descansa, ah, assobia fino e bem, ensaia brincar com as crianças da praça. Dias sem cachaça, as cores outra vez na cara, concentra um esforço, arruma ajudante, junta dinheiro. Quando quer, ganha; organizado, desempenha direitinho. Nas pernas, opa, uma agilidade que lembra coisa, a elegância safa de um passista de escola de samba.

Vem carro acolá:

- Deixa comigo.

Mas na continuação, nem semana depois, derrapava. À cana, à uca, ao mata-bicho. Ao pingão. Fazia um carro, molhava o pé. Fazia mais, bebia a segunda e demorava o umbigo encostado ao balcão. Dia depois de dia entornando, perdia fregueses e encardia, não tomava banho. Ia longe o tempo em que dormia em quarto de pensão. E nem se lembrava de olhar o mar. Enfiava-se, se encafuava no oco do tronco da árvore velha, tão esquecida de trato. Fizera o esconderijo e, então, o mulherio rezadeira das segundas e sextas-feiras ia acender suas velas para as almas

e para os santos ao pé de outras árvores. E xingavam quem lhes tomara o espaço.

Dizia-se. Miséria pouca é bobagem.

A praça aninhava um miserê feio, ruim de se ver. A praça em Copacabana tinha de um tudo. De igreja à viração rampeira de mulheres desbocadas, de ponto de jogo de bicho a parque infantil nas tardes e nas manhãs. Pivetes de bermudas imundas, peitos nus, se arrumavam nos bancos escangalhados e ficavam magros, descalços, ameaçadores. Dormiam ali mesmo, à noite, encolhidos como bichos, enquanto ratos enormes corriam ariscos ou faziam paradinhas inesperadas perscrutando os canteiros. Passeavam cachorros de apartamento e seus donos solitários e, à tarde, velhos aposentados se reuniam e tomavam a fresca, limpinhos e direitos. Também candinhas faladeiras, pegajosas e de olhar mau, vestidas fora de moda, figuras de pardieiro descidas à rua para a fuxicaria, de uma gordura precoce e desonesta, que as fazia parecer sempre sujas e mais velhas do que eram, tão mulheres mal-amadas e expostas ao contraste cruel do número imenso das garotinhas bonitas no olhar, na ginga, nos meneios, passando para a praia, bem-dormidas e em tanga, corpos formosos, enxutos, admiráveis no todo... também comadres faladeiras, faziam rodinhas do ti-ti-ti, do pó-pó-pó, do diz que diz que novidadeiro e da fofocalha no mexerica à boca pequena, chafurdando como porcas gordas naquilo que entendiam e mal como vida alheia, falsamente boêmia ou colorida pelo sol e pela praia, tão aparentemente livre mas provisória, precária, assustada, naqueles enfiados de Copacabana. Rodas de jogadores de cavalos nas corridas noturnas se misturavam a religiosos e a cantorias do Nordeste. Muito namoro e atracações de babás e empregadinhas com peões das construtoras. Batia o tambor e se abria a sanfona nas noites de sábado e domingo. Ou o couro do surdo cantava solene na batucada, havia tamborim, algum ganzá e a ginga das vozes mulatas comiam o ar. Aquilo lhe bolia – se a gente repara, a batida do pandeiro é triste. Ia-lhe no sangue. Os niquelados agitavam o ritmo, que o tarol e o tamborim lapidam na armação de um diálogo.

O vento vindo do mar varria a praia e chegava manso ao arvoredado noturno. Refrescava.

Os olhos brilhavam, quanto, fitavam longe, antigos e quase infantis numa lembrança ora peralta, ora magnífica. O samba. Era como se ele soubesse, lá no fundo. O que marca no som e o que prende e o que importa é a percussão. Mas meneava a cabeça, como se dissesse para dentro: “deixa pra lá”.

Outra vez. Na noite, o bacana eternado, banhado de novo, estacionou o carro importado, desceu. Entrou na boate ali defronte, ficou horas. Saiu, madrugada, lambuzado das importâncias, empolado e com mulher a tiracolo.

Jacarandá, bebido e de olho torto, vivia um momento em que fantasiava grandezas, tomando um ar cavalheiresco.

O rico, no volante, lhe estendeu uma moeda.

A peça, altaneira no porre, nem o olhou:

- Doutor, isso aí eu não aceito. Trabalho com dinheiro; com esse produto, não.

Avermelhado, fulo, o homem deu partida, a mulher a seu lado sacudiu, o carrão raspou uma árvore e sumiu. Pneus cantaram.

O menino já tinha se mandado, pegara o rumo do morro e, não estivesse no aceso de um pagode, sambando, estaria dormindo no barraco. Era hora.

Jacarandá, cabeça alta, falou-lhe como se ele estivesse:

- Xará, eu ganho mais dinheiro que ele. É que não saio do botequim.

Aí, foi para dentro do oco da árvore, encostou a cabeça e olhou a lua.

Anexo 5

Conto “Um preso” de João Antônio

Quando entrou na cela o carcereiro para trazer a boia, deu-me na cachola a lembrança estranha de (que doidice) saber que dia era.

O homem rosnou um vinte de janeiro, com má vontade, num trejeito.

Estremeci. Vinte de janeiro... dez anos que estou aqui. Nunca senti remorso do que fiz, mas hoje esta tristeza se intrometeu comigo. Estarei doente? Não, por certo. No ambulatório me disse o médico, um dia desses, que estou bem.

Noite. Paulo, meu parceiro de cela, dorme feito um suíno. Não posso pregar os olhos. Nem sei porque esta insônia. Talvez sejam estes pensamentos que me atordoam a noite toda.

Quiçá, a velhice. Sim. Estou velho. Os cabelos brancos dizem bem. Sessenta e um, em agosto. Sessenta e um anos... Trabalhar um tempão imenso, sacrificar-se como um penitente, pular da cama pela madrugada todos os dias, todos os dias correr para a fábrica e depois passar horas inteiras de pé a andar dum lado para outro, daqui, dacolá, vigiar, verificar, ticar relógio, revistar pacotes, o diabo. Para quê? Vem uma cambada de patifes e me estraga a vida.

Antes tivesse feito como o Lucas, que adentrou a casa de Alberto, arrombou-lhe a burra, limpou tudo, encheu-se de dinheiro e ganhou mundo. Polícia? Pra inglês ver. O malandro sumiu destes lados, e ninguém lhe botou a mão. Hoje, ao certo, é rico.

E eu? Vivi anos a lutar sem parada. Davam-me, como para outros guardas, um descanso semanal. Domingo, feriado, dias santos, que nada! E o salário! Um convite ao suicídio.

Contudo, economizava uns poucos cobres. Nunca fui de farras e gastos imoderados. Quinze anos vivi na capital e não conheci por dentro uma dúzia de cinemas! Antes os tivesse frequentado. Hoje, não estaria aqui a matutar nestas coisas. Recordaria os filmes que vi, de cócoras, ou a olhar um tiquinho do céu, de onde desaba esta chuva.

Fiz casa, em alguns anos. Pobre, mas era uma casa. Comia em pensão, casado que não sou. Outra errada - não me casei. Que me valeu isto?

Teria, agora, uma visita de quando em vez. A mulher me traria bolo aos domingos, os filhos viriam me visitar, a vida me seria mais suportável.

Antes, faltavam parentes. Agora, nem parentes, nem amigos, nem mulher, nem

filhos, nem nada. Os companheiros de prisão são uns desgraçados como eu. Tristes, miseráveis, estragados, andam a arrastar-se por aí.

Fiz casa, e a vida se me suavizou um pouco. Tinha com que me entreter nas folgas. Não estaria como Bento, antigo colega de quarto, a gastar o ordenado nas mesas de bilhar. Vivia eu, pobre, só, mas sos-segado. Ao cabo dalgum tempo com umas economias, comprei um rádio. Passava, então, horas a ouvi-lo. Ainda mais: fazia já planos para o futuro. E, em devaneios, vinham-me à cabeça vislumbres de riqueza.

Entrementes, a revolução estoura. O arrabalde onde morava encheu-se de praças, que, em grupos, deambulavam pelas ruas. Nunca buli com eles. Saía pela madrugada e voltava à tarde. Entretinha-me a fazer qualquer coisinha em casa. Não bulia com eles. Sabia de suas safadezas - que não me interessavam.

Um dia, chego em casa, e encontro tudo escancarado.

- Quem está aí dentro?

- Entra - disse uma voz de homem.

Estaco. Podia ser insídia. Berrei:

- Quem está aí dentro?

Saiu um soldado de cor, corpulento.

- Soubemos que o senhor tem arma em casa...

- Nunca andei armado. Podem revistar o que quiserem; o que não está certo é isto de...

Não terminei. O praça me dera um safanão. Louco, avancei para ele.

- Ajuda aqui, Júlio! - gritou.

Veio outro soldado. Quis-me agarrar. De um tranco atirei-o em terra.

- Canalhas!

Quanto tempo durou aquilo, não avalio. O que fiz foi deixar o praça negro estirado no quintal, a cabeça sangrando. Inda gemia. E eu o olhava extático, a arma na mão, que, na luta, arrancara do outro.

Prenderam-me. Vi-me num tribunal onde me disseram palavras difíceis, que não entendi. Não relutei, em nada. E ouvi, sem palavra, a decisão do meritíssimo.

Madrugada. Angústia. Insônia. Lassidão, Silêncio cerrado. Lá fora, há uma chuva dos diabos que não estia por nada. E uma escuridão tremenda. E este sibilar do vento que é um choro em desespero.

Que tristeza! Paulo dorme. O vigia dormita. O corredor é um deserto. E esta chuva, este vento!

Se Paulo acordasse, teria com quem conversar. Se o vigia estivesse ali, do lado de fora, contaríamos casos à distância.

Ninguém. Nada. E passarei aqui mais de dez anos a comer boia magra, fria, em promiscuidade, ouvindo humilhações duns e nostalgia doutros, a pressentir a vida correr lá fora, e, enjaulado, feito bicho, me acabo neste buraco!