

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ISABELA BOECHAT MARQUES

O ALUNO DO PEJA E A LEITURA LITERÁRIA

RIO DE JANEIRO

2016

Isabela Boechat Marques

O ALUNO DO PEJA E A LEITURA LITERÁRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Ana Crélia Dias

RIO DE JANEIRO

2016

M74o Marques, Isabela Boechat
O aluno do PEJA e a leitura literária / Isabela
Boechat Marques. -- Rio de Janeiro, 2016.
147 f.

Orientadora: Ana Crélia Dias.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa
de Pós-Graduação do PROFLETRAS, 2016.

1. Leitura literária. 2. Recepção. 3. Mediação.
4. Formação do leitor. 5. PEJA. I. Crélia Dias,
Ana, orient. II. Título.

Isabela Boechat Marques

O ALUNO DO PEJA E A LEITURA LITERÁRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Ana Crélia Dias

Aprovada por:

Professor Doutor Marcos Estêvão Pasche - Profletras UFRJ

Professora Doutora Raquel Cristina de Souza e Souza - Colégio Pedro II

Professor Doutor Fernando Maués de Faria Jr - Profletras UFPA (Suplente)

Professora Doutora Maria Fernanda de Oliveira - UFRJ (Suplente)

RIO DE JANEIRO

2016

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Solange da Silva, minha primeira e eterna professora, a mais sólida fortaleza, em quem sempre me inspirei pela sua dedicação e inteligência, a que mais acredita no meu potencial.

Ao meu namorado Wellington de Souza, que foi distração e ferramenta quando eu precisava de um ilustrador / designer / técnico de informática / especialista em impressora.

À minha tia Isabel, que a vida inteira esteve na minha torcida.

À minha sobrinha Ester, que provoca largos sorrisos e longas risadas.

À querida orientadora Profa. Dra. Ana Crélia Dias, por seu empenho em me orientar, encorajar e mostrar o que é ser pesquisadora, me estimulando em favor da leitura.

À amiga Etany Ewelyn Cardoso, que cooperou com minha pesquisa e me valorizou como profissional.

Aos colegas do PEJA, que formam uma união incrível na construção de uma escola de qualidade.

Ao diretor do PEJA Gilson Paulo, que sempre respondeu “sim”, atendendo aos meus pedidos, por mais complexos que eles fossem.

À supervisora do PEJA da 7ª CRE Dulce Motta, por confiar no meu trabalho e apoiar a minha entrada na escola, possibilitando essa experiência única.

Aos professores presentes nessa banca, Prof. Dr. Marcos Pasche, Profa. Dra. Raquel Souza, por lerem minha pesquisa e apontarem caminhos para a melhoria.

Aos professores do PROFLETRAS, que estimularam minha escrita e ampliaram meus horizontes.

À amiga Débora Klayn, do PROFLETRAS, que leu, corrigiu, elogiou e dialogou com meu texto, injetando em mim energia na etapa final da escrita.

Às amigas Luana e Silvana, do PROFLETRAS, que foram orientandas comigo, por sempre estarem dispostas a responder qualquer dúvida que tenha surgido durante o percurso.

Aos colegas do PROFLETRAS, que levam a sério o ditado “juntos somos fortes”.

Aos meus alunos da turma de Projeto Fórmula da Vitória, da Prefeitura, que despertaram meu desejo, o princípio de tudo.

Aos meus alunos do PEJA, fonte de inspiração, sem os quais essa pesquisa não existiria.

O professor pensa ensinar o que sabe, o que recolheu dos livros e da vida, mas o aluno aprende do professor não necessariamente o que o outro quer ensinar, mas aquilo que quer aprender.

Affonso Romano de Sant'Anna

O ALUNO DO PEJA E A LEITURA LITERÁRIA

Isabela Boechat Marques

Orientadora: Professora Doutora Ana Crélia Dias

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação do PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

RESUMO

As escolas que possuem PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) geralmente apresentam crescente preocupação voltada à educação inclusiva, já que nessa esfera há grande evasão e histórico de exclusão dos alunos, que impossibilita um trabalho continuado. Desse modo, surgiu a necessidade de repensar a eficácia do PEJA, para que os alunos pudessem ter aulas significativas. Para tentar atuar dessa forma, o propósito do trabalho docente foi promover a leitura literária entre eles. A partir da estratégia de leitura oral e debate mediado pelo professor, os estudantes registravam suas apreensões nos diários de leitura. Além dos registros dos estudantes, também há aqui outros pontos de vista para análise do trabalho com a leitura literária, o da professora que ministrou as aulas e de outra professora, que assistiu a algumas aulas e agiu como colaboradora da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa apresenta reflexões sobre a formação do leitor literário nesta modalidade de ensino, então após coletar os dados de todos os envolvidos, foram feitas análises de diferentes recepções, com a comparação de perspectivas distintas, que envolveu: a escolha do texto a ser lido; a preparação da aula; a realização da aula; a recepção dos alunos, da professora colaboradora e da professora da turma; e o cruzamento dessas informações, que variavam de acordo com o ponto de vista. Ao observar essas inúmeras visões, reflexões voltadas para a formação do leitor literário foram suscitadas. Para embasar teoricamente esse percurso, foram buscados textos de Annie Rouxel (2013), Antônio Cândido (2011), Beatriz Sarlo (2001), Paulo Freire (2014), Teresa Colomer (2007) e outros teóricos que abordam a temática da leitura, literatura e escola.

Palavras-chave: Leitura literária; recepção; mediação; formação do leitor; PEJA.

THE STUDENT OF “PEJA” AND THE LITERARY READING
Isabela Boechat Marques

Orientadora: Professora Doutora Ana Crélia Dias

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação do PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The schools that offer PEJA (Educational Program for Youth and Adults) hold a growing concern when it comes to inclusive education, since in this area high rates of students' dropouts and exclusion are quite present, which disturb the possibility of a continuous work. On that account, the efficiency of PEJA needed to be analysed so that students could attend meaningful lessons that would meet their needs. In order to accomplish this target, the work was then conducted based on oral reading of literary texts followed by class debates using a mediator to assist students. After the discussions, students recorded their findings and thoughts in a reading log, which were kept as evidence for this present research, as well as the notes taken from the teacher in charge of the lesson and from a supporting teacher acting as a collaborator for this work. Once all data was collected, an analysis of different approaches was carried on, comparing different perspectives, which involved: the choice of the text read; the lesson preparation; the lesson; the response of students, teacher and assistant teacher and the combination of the collected data, which varied according to the point of view. Observing these different viewpoints, a new perspective is created aiming the formation of the literary reader. In an attempt to introduce literature to the students, I followed the concepts presented by Annie Rouxel (2013), Antônio Cândido (2011), Beatriz Sarlo (2001), Paulo Freire (2014), Teresa Colomer (2007), and other scholars that approach the themes reading, literature and school.

Key words: Literary reading; response; mediator; reader formation; PEJA

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Texto "Separado da vida"	36
Figura 2: Fragmento do diário (F2).....	37
Figura 3: Fragmento do diário (M2)	38
Figura 4: Fragmento do diário (G1)	39
Figura 5: Fragmento do diário (P1).....	39
Figura 6: Fragmento de diário (M1).....	54
Figura 7: Fragmento do diário (L1).....	56
Figura 8: Fragmento do diário (C1)	57
Figura 9: Fragmento do diário (A1)	59
Figura 10: Fragmento do diário (AC)	60
Figura 11: Fragmento do diário (AC)	61
Figura 12: Fragmento do diário (PS).....	61
Figura 13: Fragmento do diário (L2).....	62
Figura 14: Fragmento do diário (SP).....	63
Figura 15: Fragmento do diário (J1)	64
Figura 16: Fragmento do diário (LC).....	65
Figura 17: Fragmento do diário (M2)	66
Figura 18: Fragmento do diário (F1).....	67
Figura 19: Fragmento do diário (J2)	68
Figura 20: Fragmento do diário (M1)	73
Figura 21: Fragmento do diário (M4)	74
Figura 22: Fragmento do diário (J1)	75
Figura 23: Fragmento do diário (SP).....	76
Figura 24: Fragmento do diário (AC)	77
Figura 25: Fragmento do diário (SP).....	78
Figura 26: Fragmento do diário (N1)	79
Figura 27: Fragmento do diário (F1).....	80
Figura 28: Fragmento do diário (J2)	81
Figura 29: Fragmento do diário (J2)	83
Figura 30: Fragmento do diário (E1).....	89
Figura 31: Fragmento do diário (G2)	90
Figura 32: Fragmento do diário (F1).....	90
Figura 33: Fragmento do diário (M1)	91
Figura 34: Fragmento do diário (G2)	94
Figura 35: Fragmento do diário (G2).....	94
Figura 36: Fragmento do diário (J2)	95
Figura 37: Fragmento do diário (CR).....	95
Figura 38: Fragmento do diário (S1).....	96
Figura 39: Fragmento do diário (M3)	97
Figura 40: Fragmento do diário (LC).....	97
Figura 41: Fragmento do diário (M1)	98

Figura 42: Fragmento do diário (J3)	104
Figura 43: Fragmento do diário (L4).....	106
Figura 44: Fragmento do diário (A1)	107
Figura 45: Fragmento do diário (L3).....	109
Figura 46: Fragmento do diário (L3).....	110
Figura 47: Fragmento do diário (G2)	114
Figura 48: Fragmento do diário (A2)	115
Figura 49: Fragmento do diário (SP).....	115
Figura 50: Fragmento do diário (N1)	116
Figura 51: Fragmento do diário (M3)	117

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	13
2 - A ENGRENAGEM DO PEJA.....	20
2.1 - ESCOLHA METODOLÓGICA.....	29
3 - O PROCESSO METODOLÓGICO	36
3.1 - ONDE E QUANDO O ALUNO FAZ O REGISTRO	42
3.2 - COMO O ALUNO FAZ O REGISTRO.....	43
3.3 - A ESCOLHA DOS TEXTOS.....	44
3.4 - O DECORRER DA AULA	45
3.5 - REGISTROS A SEREM COMPARADOS.....	46
3.6 - PEQUENAS ATIVIDADES DE INCENTIVO À LEITURA.....	46
4 - NOSSA LEITURA	48
4.1 - “A ROUPA NOVA DO IMPERADOR”, de Andersen (Anexo 1)	50
4.1.1 - ALTERAÇÃO DE DESFECHO	53
4.1.2 - AVALIAÇÃO DA AULA.....	55
4.1.3 - COMPORTAMENTO DE CRIANÇA.....	58
4.1.4 - COMPORTAMENTO HUMANO	61
4.1.5 - CRIAÇÃO DE HISTÓRIA.....	64
4.1.6 - RESUMO.....	66
4.1.7 - LEMBRANÇA	67
4.2 - “CONTO DE VERÃO Nº 2: BANDEIRA BRANCA” – LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO (Anexo 3)	68
4.2.1 - ALTERAÇÃO DE DESFECHO	72
4.2.2 - LEMBRANÇA	73
4.2.3 - SIMBOLOGIA DA PAZ.....	75
4.2.4 - RELACIONAMENTO AFETIVO	77
4.2.5 - ESCOLHA VOCABULAR	80
4.2.6 - PASSADO / PRESENTE	81
4.2.7 - AVALIAÇÃO SOBRE A AULA.....	82
4.3 - “FLOR, TELEFONE, MOÇA” – CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (Anexo 5).....	84
4.3.1 - LIÇÃO DE MORAL.....	89

4.3.2 - AVALIAÇÃO SOBRE A AULA	91
4.3.3 - PREVISÕES ACERCA DO TÍTULO.....	92
4.3.4 - ESCOLHA VOCABULAR	93
4.3.5 - CRIAÇÃO DE HISTÓRIA.....	94
4.3.6 - O SOBRENATURAL.....	96
4.3.7 - ALTERAÇÃO DE DESFECHO	98
4.3.8 - INTERPRETAÇÃO ATÍPICA	98
4.4 - “BALEIA” - GRACILIANO RAMOS (Anexo 6).....	100
4.4.1 - SENTIMENTO DE DOR	104
4.4.2 - RACISMO	107
4.4.3 - JUSTIÇA DIVINA	113
4.4.4 - ALTERAÇÃO DE DESFECHO	114
4.4.5 - EGOÍSMO	115
4.4.6 - IDENTIDADE.....	116
4.4.7 - LEALDADE DE BALEIA	117
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	123
ANEXO 1.....	125
ANEXO 2.....	127
ANEXO 3.....	128
ANEXO 4.....	131
ANEXO 5.....	132
ANEXO 6.....	137

1 - INTRODUÇÃO

O estudo da literatura nas escolas precisa ser reorganizado, pois existe muito a se pensar no que se refere a como abordar o texto literário em sala de aula. Pretendo com esta pesquisa ampliar o meu desenvolvimento como profissional da área, não reproduzindo apenas as práticas pedagógicas as quais aprendi até hoje, mas conseguindo renová-las com o intuito de me comprometer com a vivência dos educandos. Além disso, busco alternativas para saber como funciona a construção do conhecimento dos alunos, estimulando-a ao máximo, o que é bem diferente do que fiz até então, porque me baseava na transmissão do conhecimento e enxergava meu aluno como receptor, minimizando seu potencial.

Para contribuir com a construção desse conhecimento, baseado na vivência dos educandos, um dos teóricos que segui foi Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2014) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Em sua pesquisa, ele observa que a pessoa, ao discutir sobre experiências similares às que vive, tem melhor condição de observar como vive, o que não acontece ao viver tais experiências, já que a própria participação na história a impossibilita de ter uma visão ampla da situação que a cerca, uma vez que seu olhar fica limitado:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. (FREIRE, 2014, p. 20)

Dessa forma, o contato com o texto literário poderá permitir que a pessoa experimente alteridades, a natureza do que é o outro, sobretudo ao discutir sobre inúmeras questões que emergem a partir da leitura e, ao pensar sobre eventos ao acaso, ou eventos que fazem parte do seu contexto sócio-histórico-cultural, será possível a ela se conhecer. Sendo o texto literário um espaço riquíssimo para a experiência, o leitor poderá pensar em si através de relações de contraste, colocando-se como sujeito diante do texto, o que é uma transposição para a vida.

Trabalhando assim, acredito que posso construir conhecimento com o educando, em um trabalho colaborativo, trazendo à tona a consciência de nossas experiências e julgamentos a respeito dela, contribuindo para a emancipação e formação do cidadão.

Uma das dificuldades encontradas nesse tipo de abordagem, que prima pela autonomia, é a constatação de que jovens e adultos cada vez menos sentem prazer na leitura realizada na escola. Como professora, tenho dificuldade para fazer com que meus alunos sejam leitores literários. Na França, como afirma Petit,

de vinte anos para cá, a proporção de leitores entre os jovens diminuiu, quando se poderia esperar que aumentasse devido à maior escolarização. Segundo esses, a causa seria a seguinte: aos livros, os jovens preferem o cinema ou a televisão, que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade; ou preferem a música, o esporte, que são prazeres compartilhados. O livro estaria ultrapassado. (PETIT, 2008, p.13)

Essa realidade não é diferente no Brasil e, mesmo com maior possibilidade de acesso às obras literárias, proporcionado pela tecnologia, os alunos do PEJA, da escola pública, oriundos de classe baixa, estão desmotivados em relação ao que diz respeito à leitura. Na verdade, não apenas à leitura, mas em relação à educação de forma geral. Isso pode se dar devido ao contexto social ao qual pertencem, considerando os locais onde vivem e frequentam. Jovens e adultos, dependendo de sua cultura, são expostos a riscos de forma desigual, e é possível e triste

ver, em todo o mundo, jovens serem mortos, feridos, atingidos pela violência, pelas drogas, pela miséria ou a guerra. É preciso dizer, em primeiro lugar, que não existem "os jovens", mas rapazes e moças, dotados de recursos materiais e culturais muito variáveis, dependendo da posição social da família e do lugar em que vivem, expostos de maneira desigual aos riscos. (PETIT, 2006, p.12)

O que Petit denuncia é o que muitas vezes acontece com os alunos da escola onde fiz a pesquisa: vários deles são usuários de droga e, antes de entrarem na escola, fazem uso em uma praça localizada na proximidade, o que prejudica sua atenção na aula. Além da questão das drogas, a escola é localizada perto de áreas de risco, o que por vezes nos obriga a dispensar os alunos mais cedo devido às constantes brigas territoriais ora com milícia, ora com organizações criminosas e ora com a polícia.

Outro fator que pode desmotivá-los em relação à escola se relaciona a essa pergunta, que muitas pessoas se fazem no princípio e durante a sua formação: “Para que serve a escola?” Começamos a pensar nisso, mesmo que inconscientemente, quando somos crianças e não queremos ficar sozinhos nesse lugar diferente, longe de nossos pais, depois quando não queremos acordar cedo para ir todo dia para um lugar onde somos obrigados a comparecer, enquanto poderíamos estar brincando ou fazendo outras atividades mais significativas para aquele momento pessoal. Passamos a ver sentido na escola quando começamos a fazer amigos

e a gostar dos professores, mas e a matéria em si, para que serve aprender várias coisas diferentes e não ver a aplicabilidade prática em nossas vidas?

Essas dúvidas permeiam nossos inconscientes a todo momento e durante muito tempo temos dificuldade para encontrar as respostas que podem nos levar à sensação de pertencimento a esse lugar. Isso quando encontramos o propósito, pois muitos alunos passam por toda experiência escolar sem realmente desfrutar de tudo que a mesma pode proporcionar.

O ensino da Língua Portuguesa em sala de aula enfrenta dificuldades, pois alguns professores encontram-se desestimulados com a educação, ou talvez com a forma como ela é concebida. A responsabilidade imposta ao professor, desde a elaboração do projeto político-pedagógico às realidades da prática educativa, traz uma profunda inquietação compartilhada pelo corpo docente do PEJA da escola onde atuo. Os motivos são inúmeros: o descaso com a educação é grande e diariamente o professor enfrenta problemas como falta de material apropriado, falta de interesse, grande quantitativo de alunos em sala, entre outros. Os alunos, por sua vez, também se encontram desestimulados e enfrentam inúmeros empecilhos que não favorecem a construção do conhecimento.

A escola, cada vez mais, se distancia do aluno, pois, inúmeras vezes, não oferece meios que o atraia para trabalhar determinado assunto. A sociedade, como um todo, também carrega parte da responsabilidade, pois não entende a educação como algo primordial para a vida do cidadão. Desesperançoso e desestimulado, o aluno desiste de ao menos tentar prestar atenção nas aulas, contribuindo para índices inquietantes de evasão ou fracasso escolar.

Dentro de um mundo tão amplo, com tantas conexões e novidades, há muita dificuldade para capturar a atenção do aluno dentro da sala de aula. Nesse contexto, a leitura literária raramente faz parte da realidade do brasileiro que frequenta o Ensino Fundamental II no PEJA, em uma escola pública. Quando se trata de brasileiros de baixa renda, cada vez menos temos um público leitor e a escola, que deveria ser o lugar que estimula a leitura, nem sempre consegue mudar essa realidade.

Tratar as dificuldades enfrentadas em sala de aula se torna complicado, sendo importante buscar uma alternativa para que o aluno possa voltar a ter gosto por participar e, a partir de então, retome o gosto pela aprendizagem. A interação pode ajudar alunos a construir conceitos com liberdade, oferecendo a eles uma chance maior de relacioná-los à vida prática. Dessa forma será mais fácil colocar seu mundo em perspectiva, possibilitando para o aluno reencontrar-se

com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. (FREIRE, 2014, p. 15)

Nessa troca de consciências, Paulo Freire (2014) acredita que o professor não pode desempenhar um papel principal, sua função é colaborativa, ele deve oferecer condições para que o grupo crie suas discussões, a partir do interesse do próprio grupo, e chegue às suas conclusões. O professor organiza a aula para dar fluidez à forma como o debate será conduzido, porém o foco da aula não é no professor, além disso, sua intervenção direta deve ser reduzida.

O professor, mesmo não estando habituado a trabalhar dessa forma, conseguirá realizar um bom trabalho, fruto de preparação e profissionalismo, já que

a segurança com que uma autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. (...) O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (FREIRE, 1996, p. 91-92)

Paulo Freire (1996) enfatiza que o professor não pode ser uma figura apagada, os alunos devem percebê-lo, sentir sua atuação e condução, não de forma a ofuscar suas próprias participações, mas de forma a ser reconhecido pelos alunos. Assim, o cumprimento da tarefa de professor aumentará seus cuidados com o próprio desempenho.

Com o intuito de realizar um trabalho harmônico entre os pilares mencionados, não é possível pensar apenas no desempenho do professor, é preciso considerar a realidade do aluno, que vive a desigualdade social, arcando com as consequências dela. Como é apontado por Antônio Cândido, no Brasil, “quanto mais cresce a riqueza, mais aumenta a péssima distribuição dos bens. Portanto, podemos dizer que os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria.” (CÂNDIDO, 2011, p. 171) Levando isso em consideração, é possível afirmar que temos riqueza, entretanto não sabemos ou não queremos distribuí-la, o que faz com que o progresso ande quase sempre de mãos dadas com o aumento da desigualdade social.

Aqui não apenas os bens materiais são negados a grande parte da população, essa privação se estende aos bens artístico-culturais, à distribuição de literatura, como cultura erudita, o que permitiria um maior nível de instrução não apenas para os que já têm acesso, porém até para “a massa numericamente predominante de espoliados”. (CÂNDIDO, 2011, p. 193) Sendo assim, é preciso pensar uma abordagem diferenciada para fazer chegar o objetivo

da pesquisa à minha prática como professora. Para isso, é preciso dar ênfase à literatura, que no passado ficou esquecida do ensino do PEJA, pois não se levava em consideração o fato de que

a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CÂNDIDO, 2011, p. 176)

Dessa forma, a literatura se apresenta tão essencial para os direitos humanos como qualquer outro bem incompressível, como alimentação e moradia. Porém, a forma como ela é distribuída em nossa sociedade assegura que a população expropriada fique restrita à

literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CÂNDIDO, 2011, p. 189)

Para Cândido (2011), esse impedimento impossibilita o acesso à essencialidade da literatura, que existe devido ao seu potencial “humanizador”, proveniente não apenas do conteúdo, mas também da forma, já que “o conteúdo atuante graças à forma constitui com ela um par indissolúvel que redundava em certa modalidade de conhecimento.” (p. 181) Ambos auxiliam na capacidade de simbolizar, necessária ao humano, e também cara à atividade intelectual.

Assim, a literatura necessita encontrar espaço nas aulas do PEJA, pois pode satisfazer necessidades básicas de alunos, sendo difícil avaliar objetivamente o enriquecimento trazido, uma vez que, de acordo com Cândido (2011), o conhecimento acontece a nível do inconsciente e do subconsciente, o que não impede o reconhecimento do seu benefício “humanizador”, que é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2011, p. 182)

Pensando no aluno, para fazer chegar a literatura a ele, refletindo sobre o que esse contato pode oferecer, preciso pensar na mediação, que deve ser sutil para não afastar cada vez mais esse público. De acordo com Rouxel, para a construção do sujeito leitor, é

importante usar artifícios como a aproximação do desejo e da relação de afeto com objeto texto literário:

O primeiro elemento que merece reflexão é a importância do desejo e do afeto na construção do sujeito leitor. (...) Esse desejo de compartilhar uma emoção e poder fazê-la nascer, se é fundador e preside ao nascimento do leitor, está também sempre pronto a reaparecer ao longo da vida. A vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade. (ROUXEL, 2013, p.72 e 73)

A partir do que afirma a escritora, é possível fazer aparecer ou reaparecer o desejo pela leitura em qualquer momento, isto é, não é porque são do EJA, e fora da idade da escolaridade regular, que estão impossibilitados de se lançar ao movimento de formação como leitores literários. Essa tarefa não é tão fácil, pois modificar hábitos e ideias cristalizadas encontra barreiras tanto nos alunos, quanto nos professores. Em alguns casos, que não serão abordados aqui, até mesmo a instituição de ensino apresenta obstáculos para tais modificações.

O gosto pela aprendizagem pode ser reconquistado através da prática de ler histórias e compartilhá-las, perdida para o aluno do Ensino Fundamental II do PEJA, que é erroneamente considerado “grande” demais ou cansado demais (devido ao fato da maioria trabalhar durante o dia) para histórias. Dessa forma, será possível usar novos instrumentos de trabalho considerando a experiência do aluno, oferecendo-lhe consciência sobre as abordagens usadas e, principalmente, sobre a relevância de sua participação no processo educativo.

Na escola onde atuo, são raras as vezes em que adolescentes e adultos leem por vontade própria, porém o problema maior não é a obrigatoriedade da ação, mas sim o não reconhecimento de si nessa atividade própria da cultura letrada e reservada quase sempre às elites, o que distancia os que podem se tornar leitores por não se sentirem identificados nesse cenário. Entretanto é possível uma abordagem diferente, tanto para os que nunca se arriscaram a ler como para os outros, e já que a mediação precisa ser proximal, é preciso criar um elo do aluno com a leitura com o objetivo de trazer seu interesse à atividade.

Para o leitor iniciante, é melhor começar com pequenos enredos, de mais fácil compreensão, sem subestimar, é claro, o potencial do aluno nas atividades propostas. Depois será possível apresentar histórias diversificadas e gêneros variados. Com o tempo, o desejo é que ele abrace a leitura, incluindo-a em suas atividades. Há, portanto, nesse projeto pretensão de estimular jovens e adultos à leitura regular, o que pode facilitar seu entendimento de mundo, para que eles aprendam a escrever a sua história, como testemunha dela. Para Paulo Freire,

talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isto, a pedagogia de Paulo Freire (...) tem como ideia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”, o que, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido”. (FREIRE, 2014, p.12 – 13)

Com a ideia sugerida por Paulo Freire, de “educação como prática da liberdade”, é possível tentar impedir que eles vivam à margem da sociedade, valorizando suas culturas e tradições, buscando reconhecimento de si próprios. Petit valoriza esse reconhecimento, pois, de acordo com ela,

nas sociedades tradicionais, para dizer em poucas palavras, os jovens reproduziam, na maior parte do tempo, a vida de seus pais. As mudanças demográficas, a urbanização, a expansão do trabalho assalariado, a emancipação das mulheres, a reestruturação das famílias, a globalização da economia, as evoluções tecnológicas etc., evidentemente desordenaram tudo isso. Perderam-se muitas referências que, até então, davam sentido à vida. (PETIT, 2008, p.12)

Nessa pesquisa, trabalhei com jovens que têm no mínimo quinze anos e adultos que procuraram o PEJA para concluir o Ensino Fundamental II. Alguns desses alunos são oriundos do turno diurno dessa mesma escola ou da redondeza e outros são provenientes inclusive de outros estados, tornando a escola heterogênea, com perfis bem variados.

Para fazer a pesquisa, guardei registros de relatos feitos por mim, pela minha orientadora pedagógica, que também participou da pesquisa, e pelos próprios alunos, a fim de investigar o andamento das aulas e a eficácia do meu trabalho realizado.

Na tentativa de ampliar os hábitos de leitura dos meus alunos, eu também me transformei e, ao ler e reler textos, discutir, trocar ideias, ouvir, apareceu sempre uma nova perspectiva em relação à história lida e em relação à minha própria história. A partir do outro, consigo me ver melhor, consigo refletir sobre minha visão e experiências, fazendo uma ressignificação do que eu sou e do meu papel na educação de jovens e adultos.

2 - A ENGRENAGEM DO PEJA

A pesquisa da presente dissertação foi realizada com alunos do PEJA II (Programa de Educação de Jovens e Adultos) da Escola Municipal Pio X, localizada no bairro de Jacarepaguá, no Tanque, na cidade do Rio de Janeiro. O PEJA é um programa diferenciado da Prefeitura do Rio de Janeiro, focado “na ótica da evolução do ser, no desenvolvimento de suas potencialidades”, por isso é preciso “uma metodologia que utilize estratégias de despertar e desenvolver nos jovens e adultos habilidades e competências exigidas na sociedade e no mundo do trabalho. (...) O processo de construção do conhecimento é coletivo.” (Manual EJA, 2014, p.5)

As aulas são presenciais, de segunda a sexta-feira, e cada dia o aluno tem aula de uma disciplina diferente, de 18h20 às 21h30, sendo o término meia hora antes do programado, devido aos constantes assaltos no entorno da escola. O PEJA II atende a jovens e adultos que estão cursando o Ensino Fundamental II (turmas do 6º ao 9º ano) e a divisão é diferente do Ensino Regular, apresentando dois segmentos, bloco 1 (turmas de 6º e 7º anos) e bloco 2 (turmas de 8º e 9º anos).

Dentro dos blocos, que têm um período de duração de um ano cada, existem as UPs (Unidades de Progressão), sendo três em cada segmento, UP1, UP2 e UP3. No bloco 1, as três UPs correspondem ao 6º e 7º anos e no 2, elas correspondem ao 8º e 9º anos, oferecendo ao aluno a possibilidade de cursar o Ensino Fundamental II em apenas dois anos, diferente do Ensino Regular, cuja possibilidade de conclusão se dá em quatro anos. Na escola também há PEJA I, que é encarregado das séries iniciais e as metas para os estudantes, durante todo esse percurso, são:

aumentar as taxas de conclusão; melhorar a aprendizagem; desenvolver habilidades cognitivas e de autorregulação; desenvolver autoestima; desenvolver habilidades para o mundo do trabalho e social; aumentar o engajamento com a escola; formar hábitos consistentes e claros de normas de convivência; conquistar autonomia de modo a tornar-se sujeito do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver. (Manual EJA, 2014, p.6)

Levando em consideração as metas que os alunos devem alcançar, pensamos em como seria a progressão dos alunos do PEJA I para o II, que na nossa escola, conforme acordado previamente, só ocorre no início do ano letivo, não havendo mudanças no meio do ano, o que foi uma decisão tomada para que o aluno curse durante pelo menos um ano cada série inicial.

O PEJA II é diferente, pois nele existe progressão automática entre as UPs a cada três meses e apenas na UP3, de cada bloco, os professores determinam se o aluno apresenta

condições para seguir em frente ou se será retido. Assim, se um estudante estiver no bloco 1 e finalizar a UP3, irá para o bloco 2; se estiver no bloco 2 e finalizar a UP3, irá para o Ensino Médio. Se os professores avaliarem que ele não tem condição de seguir em frente após terminar a UP3, o aluno será reconduzido para a UP1, UP2 ou UP3, conforme sua necessidade escolar.

A organização das turmas também é diferente do Ensino Regular e em cada uma é possível encontrar alunos em diferentes UPs, porém do mesmo bloco, já que alunos do bloco 1 não podem estudar na mesma sala que os do bloco 2. Os que são oriundos do Ensino Regular, dependendo da série que cursaram, podem ser alocados em qualquer um dos blocos ou UPs, de acordo com o resultado de sua prova diagnose, realizada após sua matrícula no PEJA.

Hoje, na escola, cada bloco tem duas turmas, com um limite de 30 alunos em cada, totalizando quatro turmas no PEJA II. Porém, durante o ano letivo, devido à evasão escolar, o número de alunos não é respeitado para evitar salas vazias e risco de fechamento. Assim são feitas mais matrículas que o permitido. É possível, pela lei que nos rege, fazer novas matrículas a cada três meses, já que a progressão dos alunos ocorre nesse período, abrindo sempre novas vagas.

Devido às peculiaridades do PEJA, considerando novos alunos e os que abandonam, durante o ano letivo, há necessidade de reorganizar turmas, respeitando nível e interação em sala. Essa organização varia nos diversos PEJAs, pois nem todos fazem diagnose para nivelamento. Poderíamos fazer o mesmo, encaixar o aluno na série em que ele parou, porém nos preocupamos com a defasagem apresentada por alguns dos que recebemos, pois mesmo com diploma de conclusão de determinada série, muitos chegam sem saber ler ou escrever.

É necessário atenção com novos alunos, assim como com antigos, pois a EJA é um desafio para a gestão educacional. Nós temos que “promover a reinserção de jovens e adultos, sem ou com baixa escolaridade, através e a partir da educação, no mundo do trabalho com escolarização adequada.” (Manual EJA, 2014, p.4) Enfim, é um desafio constituir grupo para o processo de ensino e aprendizagem em realidade tão móvel e oscilante.

Comecei a pesquisa em outubro de 2015 com alunos do bloco 1 e a maioria foi promovida para o bloco 2 em 2016, ano em que continuei o processo com alunos novos e antigos. O PEJA, que é caracterizado por rotatividade, demanda um trabalho diferenciado, que encontre o aluno individualmente, mesmo trabalhando com o coletivo, e sua

proposta metodológica procura valorizar a experiência de cada aluno, que é visto como sujeito construtor de conhecimento, e a própria experiência de

vida adquirida na educação extraescolar é o ponto de partida e referencial permanente para outras aprendizagens. Essa nova metodologia representa uma promessa de confirmar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Dessa forma, essa nova proposta poderá atingir seu objetivo maior: construir uma sociedade mais justa, mais desenvolvida, mais igualitária e humana. (Manual EJA, 2014, p.4)

Em consonância com a proposta da EJA, ajustei minha pesquisa para que pudesse atender a esse público peculiar que estuda à noite. Meu trabalho, mesmo com a realidade das evasões, visa contribuir para que alunos que buscam uma segunda chance encontrem-na em nossa escola. Para isso, preciso considerar as atribuições dos professores participantes da EJA, que são:

participar das formações pedagógicas e das reuniões de planejamento; organizar e planejar aulas, de acordo com a realidade da turma; estimular a iniciativa, a criatividade e a cooperação dos alunos; introduzir, no cotidiano escolar, assuntos de interesse e significância para os alunos; utilizar técnicas que dinamizem as atividades na turma: trabalhos em grupo, pesquisas, debates, entre outras, de acordo com a nova proposta metodológica; promover de forma instigante a pesquisa e a experimentação; identificar ações que necessitem de correção e de reforço; realizar auto avaliação permanentemente; aceitar a mudança e manifestar interesse por novas formas de ensinar e de aprender. (Manual EJA, 2014, p.14-15)

Além de conhecer as propostas pedagógicas já existentes, também é de encargo do professor criar novas práticas pedagógicas, estabelecendo um comprometimento não apenas meu, mas de todo o grupo de professores da escola noturna, com os resultados.

Para poder fazer isso, é preciso pensar antes em como lidar com o fracasso pedagógico, que, no ensino diurno da minha escola, por vezes é confundido com questões comportamentais. O aluno que não entende a aula se entretém de uma forma que não condiz com os parâmetros estabelecidos para ele, o que o torna inadequado para o Ensino Regular. Provavelmente essa pessoa já apresenta um histórico de exclusão em sua vida, assim ela é encaminhada para o PEJA, o que acarreta em mais uma exclusão para o seu currículo pessoal, consolidando a ideia de que histórias de fracasso atraem mais histórias de fracasso. E corroborando, ainda, a ideia de que o PEJA é o lugar dos que fracassaram.

Patto (2000), em seu livro, *A Produção do Fracasso Escolar*, aborda questões relacionadas a isso: a pesquisadora critica justamente esse papel da escola, onde não há um esforço para captar o aluno a partir de sua singularidade irreduzível, mas onde o aluno é visto apenas a partir de uma estigmatização criada por um preconceito que surgiu na própria escola ou fora dela. Assim, o aluno é enxergado destituído de potencial e, no primeiro desempenho,

condenável pela instituição, há uma avaliação superficial do mesmo, enquadrando-o em um rótulo simplista e uma categoria abstrata de inadequado.

Para a pesquisadora, a escola usa uma “psicologia que desde seu nascimento baseia-se numa definição conservadora de ajustamento e de normalidade e que centra suas investigações no que ocorre no indivíduo ou nas relações interpessoais, entendidos como entidades a-históricas.” (PATTO, 2000, p. 67).

Dessa forma, não observar o aluno em sua plenitude acarreta em um prejulgamento que traz malefícios para ele, já que é taxado durante todo o seu processo escolar da mesma forma. Porém, quando o recebemos no PEJA, o trabalho individualizado com esse aluno se inicia e ele recebe mais uma chance. Nessa acolhida, é importante também pensar na autoestima, que se encontra abalada, para fazer com que o aluno se valorize, reconhecendo suas qualidades e buscando autoconhecimento, já que “a busca de si mesmo, o encontro consigo mesmo, é a coisa mais importante para um ser humano, um indivíduo.” (PETIT, 2008, p. 32)

O professor que trabalha no PEJA precisa ser comprometido com a educação para entender o aluno carente que chega até ele, inclusive em se tratando de condições de vida, e é isso que acontece onde leciono. Ao nos depararmos com a realidade, nós, professores dessa escola, conseguimos aceitá-la. Nossa equipe entende o aluno com defasagem e faz o máximo para alcançá-lo, apesar das dificuldades. E o aluno, que precisa encontrar protagonismo e independência, consegue isso com a ajuda do profissional preparado, sendo essa libertação proveniente da busca, pois “quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” (FREIRE, 2014, p. 43)

Essa busca mencionada por Freire será um guia para minha postura e com o objetivo de instrumentalizar nossos alunos para que ressignifiquem a escola pública como espaço democrático, de inclusão social, consciência crítica, legitimando seus direitos enquanto cidadãos, é necessário diálogo, compreensão, atenção, dedicação, incentivo e bom humor.

Para esclarecer como foi iniciado o projeto de leitura no PEJA, é preciso antes mostrar a visão generalizada sobre essa modalidade de ensino, que possui

estratégias de aprendizagens compatíveis com as mídias e exigências do século XXI, assegurando a continuidade do percurso de escolaridade obrigatória, para permitir que jovens e adultos, que por algum motivo estavam privados do saber básico, concluam em menor tempo esta etapa de ensino, com resultados de aprendizagem e qualidade adequados para a continuidade dos estudos. (Manual EJA, 2014, p.4)

Além de conhecer o funcionamento do PEJA, também é importante conhecer o perfil do aluno que estuda lá: o PEJA recebe alunos de faixa etária a partir de 15 anos, sendo esse o limite etário mínimo para entrar, não havendo limite máximo, e os alunos são oriundos de diferentes lugares: há aqueles que vieram do ensino regular diurno e há também aqueles que pararam de estudar há muito tempo e retornaram com a promessa de aceleração dos estudos.

Muitas vezes o aluno do PEJA acredita que é obrigação da escola dar terminalidade aos seus estudos no Ensino Fundamental II em apenas dois anos, o que possivelmente foi prometido a ele, fazendo com que entenda o PEJA como um programa que tem função apenas de aceleração, ao invés de resgate.

Devido a essa visão errônea, no início do processo de acolhida, existe a necessidade de mostrar a realidade para o aluno, sendo o primeiro contato importante, pois quebra o preconceito existente acerca da ideia de que o PEJA serve somente para obter um diploma de conclusão do Ensino Fundamental II, apresentando nenhuma eficácia no que se refere ao trabalho em progresso realizado pelos professores, que tem como metas “repensar sua ação docente; estabelecer outro olhar sobre os limites e possibilidades dos alunos; exercitar um novo lócus enquanto mediador da construção do conhecimento e saberes.” (Manual EJA, 2014, p.6)

Para o professor do nosso PEJA, alcançar essas metas é importante, pois o trabalho realizado por nós já apresenta essas práticas. Assim, o aluno, a partir do princípio, começa a se ver de forma diferenciada, acreditando ser possível resgatar tantos anos perdidos em sala de aula ou fora dela e aqueles oriundos do ensino regular indicados ao PEJA, na maioria das vezes, também conseguem encontrar o seu espaço, já que existe um olhar diferenciado voltado para ele, além da certeza de que essa pessoa não é apenas mais uma, ela é única e merece atenção.

Nesse caminho, devemos trabalhar para a reconstrução da autoestima do aluno, o que pode acontecer com a consolidação de

uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político. (Manual EJA, 2014, p.4)

Porém, para isso é fundamental que ele não seja visto como alguém ignorante, incapaz de ter acesso ao conhecimento e de ser sujeito de sua própria história.

O que o aluno do PEJA mais precisa é de ler e escrever, no entanto ele se encontra em uma situação em que não acredita mais em si, se sentindo incapaz de criar, podendo apenas fazer uma reprodução do que já existe, mas na verdade, ele precisa ser autor, ser capacitado a externalizar seu conhecimento e sua experiência. Ao fazer isso, será capaz de se expressar cada vez melhor, mostrando como ele é, ao invés de se apresentar somente como uma réplica, que é o que geralmente a educação faz dele.

As aulas do PEJA devem ser acessíveis ao conhecimento básico do aluno, o que lhe dá a possibilidade de acompanhar e participar ativamente do seu processo de aprendizagem. Só que na educação para jovens e adultos, em um passado recente, ainda existia a ideia retrógrada de que não havia tempo para leitura, o que se apresentava como um empecilho para qualquer trabalho diferenciado que preza por esse tipo de atividade. Entretanto, isso era um erro, pois a leitura é fundamental nesse processo e esse modelo de educação antiquado partia do pressuposto, dito anteriormente, de que as aulas do PEJA têm o propósito apenas de aceleração, ou seja, prover o diploma comprobatório de término do Ensino Fundamental II para quem tem pressa para dar terminalidade aos seus estudos.

Seguindo esse molde, alguns professores podiam cair na concepção errônea de que suas aulas só seriam funcionais se eles pudessem ensinar conteúdos diversos, o que já aconteceu anteriormente, e, nesses casos, o aluno se deparava com uma variedade enorme de conteúdos que nunca tinha visto, fazendo com que dificilmente entendesse, ou internalizasse, tamanha diversidade. Então ele era adestrado a aprender dessa forma, ou acreditar que estava aprendendo, desperdiçando seu tempo e energia tendo contato com assuntos que posteriormente seriam esquecidos. Trabalhar dessa forma traz desgaste não apenas para o professor, como também para o aluno e para Patto (2000), ao se comportar assim, o professor

cumprir sua obrigação realizando diariamente um ritual, sempre o mesmo, destituído de vida e de significado (...); obediente mas descrente, coloca as sílabas na lousa, passa mecanicamente entre as carteiras, constata sempre os mesmos erros que aponta com maior ou menor irritação, para começar de novo no dia seguinte, no mês seguinte, no semestre seguinte. (PATTO, 2000, p. 282)

Com uma aula destituída de vida, alunos e professores não conseguem encontrar sentido para suas rotinas mortificantes, ou até mesmo para a experiência escolar como um todo. Nesse contexto, ainda é possível encontrar professores tão desestimulados que por sua vez acabam por desencorajar os alunos.

Ao invés de perpetuar o erro do passado, trabalhamos em conjunto para assim termos condição de oferecer uma educação onde o aluno será sujeito da sua história, dessa forma tornando-o independente, capaz de buscar e entender o que quer para si, então ele poderá ter o poder de decisão acerca do seu aprendizado e buscará o conhecimento que lhe convier, trilhando o caminho que tiver condições.

Os alunos oriundos da rede pública de ensino só terão acesso à literatura durante os anos em que estiverem na escola, posteriormente, isso só acontecerá se sentirem necessidade de buscá-la. É de conhecimento geral que, no Brasil, esses alunos raramente desenvolvem o hábito de leitura e a escola, por conhecer esse fato, precisa fazer o melhor uso possível desse tempo e dessa realidade. Levando isso em consideração, é de grande relevância planejar o contato inicial com o texto literário e a estratégia de leitura para não amedrontrar o aluno.

Assim, o sucesso escolar do aluno está ligado a inúmeros fatores, um deles é o professor considerar sua bagagem escolar, sabendo que para que haja progressão, precisa partir de onde ele se encontra, nem mais, nem menos, evitando o afastamento do desejo pela leitura, que pode ocorrer dependendo da forma como o texto é introduzido dentro de uma sala, então o professor precisa pensar na sua “ação mediadora”, na qual é pautada a sua formação, pois caso seja muito imperativo na sua tentativa, pode acabar afastando o aluno até mesmo da escola. Então é preciso pensar na mediação não apenas da leitura, mas da aula como um todo, garantindo eficácia no resultado.

A mediação adequada, em consonância com a minha proposta, possibilitará ao PEJA “instrumentalizar o fazer cotidiano, de modo que eles vivenciem na formação as estratégias e os fazeres a serem vivenciados pelos estudantes “em sala de aula”, na produção individual e coletiva do conhecimento.” (Manual EJA, 2014, p.9)

Além da questão da mediação, para trabalhar textos em sala, outro obstáculo enfrentado é a tentativa de usar textos complicados ou fáceis demais para o nível em que o aluno se encontra, pois

se, num texto, houver demasiadas palavras fora do alcance do aluno, isso perturbará a aprendizagem da leitura. Por outro lado, a aprendizagem não poderá progredir se o texto não contiver palavras novas. Deve haver, portanto, um nível óptimo de desafio para a leitura. (MORAIS, 1983, p. 83)

Levando em consideração a fala de Moraes, textos com vocabulários rebuscados, sem uma narrativa linear e de difícil compreensão seriam uma opção tão ruim quanto textos infantilizados ou que já fazem parte do acervo do aluno, por isso é importante remover esses

obstáculos com o objetivo de encontrar o aluno onde ele está, contribuindo com o seu crescimento individual e progressivo, mesmo que esse seja lento e diferente para cada um.

É preciso que o professor de língua portuguesa se entenda como professor de literatura, assim ele se sentirá capacitado a agir como tal, com a finalidade de atingir os objetivos previamente traçados, mas caso o professor ainda não tenha se definido, terá tanta dificuldade quanto o seu aluno, provando um caminho tortuoso e infrutífero. Essa jornada, por ser diferente do habitual, é de autoconhecimento para todos os envolvidos.

Não pretendo, nesta pesquisa, estabelecer metas inalcançáveis, pois a maioria desses alunos foram alfabetizados há pouco tempo e muitos dos que foram alfabetizados há mais tempo não tem tanta familiaridade com a Língua Portuguesa, exceto no seu registro oral, já que, por algum empecilho em suas vidas, foram obrigados a abandonar a escola e voltaram apenas anos depois. Meu propósito é

desenvolver ao longo do processo, novas oportunidades de aprendizagem aos estudantes com baixo desempenho, pois o aprender é o mais poderoso reforço positivo para ser ofertado a esses estudantes com trajetória escolar marcada por repetências e abandono. (Manual EJA, 2014, p.9)

É fácil encontrar esses alunos que desistiram e retornaram, como nesse grupo do PEJA, para quem estou dando aula, onde há registro de alunos que pararam de estudar há dois, quinze, quarenta anos e mais.

Sou professora I de Língua Portuguesa (Professora do Ensino Fundamental com exercício de atividades docentes em turmas do 6º ao 9º ano, com nível superior em licenciatura plena), da Rede Municipal do Rio de Janeiro, desde maio de 2011 e me formei em Letras – Português/Inglês pela UFF em 2007. Comecei a trabalhar no setor público em 2007, dando aulas de Língua Estrangeira na Rede Estadual, onde estou até hoje.

O motivo pelo qual escolhi essa linha de pesquisa é a necessidade que sinto de incluir a literatura no PEJA, pois o cidadão precisa ter acesso a textos literários, dessa forma acredito ser possível mudar essa realidade.

Quando comecei o trabalho com os alunos, em 2015, achei que poderia criar com o coletivo mais sintonia, já que para muitos a realidade é ter acesso ao código, mas não conseguir decodificá-lo, se mostrando verdadeiramente excluídos da sociedade, sendo humilhados em empregos que exigem mais do que podem oferecer, ou situações diversas que pedem o que não podem dar. É mais fácil enganar alguém que é excluído pelo não letramento e que, muitas vezes, sofre golpes por viver à margem da sociedade.

Para esses alunos que buscam o PEJA, a situação pode ser amenizada e, com o tempo, poderão escolher o que querem, ao invés de aceitarem o que lhes é imposto. Com esse objetivo, a Professora Orientadora, que se encarrega de questões pedagógicas do ensino noturno da nossa escola, professora Etany Ewelyn Cardoso, trabalhou em colaboração comigo em parte da pesquisa.

A professora, que possui os mesmos ideais que os meus e a mesma disposição com os alunos, começou a dar aula em 1988 e já atuou em vários setores da área de educação. É formada em Pedagogia pela UERJ e já participou como bolsista de iniciação à docência nos projetos: Educação Básica para Jovens e Adultos – Educação, Vida e Trabalho e Trocando Fios e Tecendo Caminhos na Construção da Leitura. Sobre a educação, a professora afirma: “A educação tirou-me da zona de conforto, me fez repensar paradigmas e constatar a real e cruel inexistência de políticas públicas que assegurem qualidade de vida a todos, sem distinção.”

Por sua vez, além de me ajudar, ela tinha o propósito de analisar minha prática pedagógica, formação e relação com os alunos, pois fui seu objeto de pesquisa, com a qual ela pretendia

acompanhar o trabalho realizado por uma equipe de professores, dentre eles, destacando-se a professora de Língua Portuguesa, Isabela Boechat Marques, do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA II, devido ao seu comprometimento profissional, à relação educando/educador e aos resultados significativos que obtêm junto aos alunos. A metodologia de trabalho para esse estudo configurou-se em um relato de experiência e seu objetivo não era ser receita para diagnóstico e pronta aplicação em aulas para desenvolver a escrita, mas, sobretudo, ser ponto de partida para a reflexão de que o trabalho de produção escrita na escola deve ser processual e identificar-se como manifestação da vida social. (ETANY)

Através da proposta de pesquisa, realizada ao final do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica – EJA, na UFRJ, a professora Etany buscou

estudar sobre práticas pedagógicas transformadoras, tendo como base uma história de sucesso pedagógico, analisando, junto à Isabela, como uma professora de Língua Portuguesa, do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA II, encarava e atuava frente ao grande desafio educacional brasileiro: o letramento. (ETANY)

A ajuda da professora, que será explicada posteriormente, foi de extrema importância e contribuiu para o objetivo final dessa pesquisa.

2.1 - ESCOLHA METODOLÓGICA

A partir da análise reflexiva dos textos teóricos lidos durante o Mestrado Profissional, concluí que minhas práticas em sala precisavam sofrer mudança com o propósito de tornar minha aula eficaz, a ponto de permitir a inclusão do aluno em diferentes níveis da sociedade, dando a ele o potencial para reconhecer, respeitar e apreciar a nossa cultura, assim como a cultura de outros países.

O aluno, ao final de sua escolarização, deve ser capaz de produzir e compreender textos, além de criar o hábito de refletir acerca das próprias produções orais e escritas, levando em consideração a dimensão econômica, sócio-cultural e política de sua sociedade. Para isso trabalhei com eles estratégias, pensadas e repensadas, que colaboraram com essa proposta de mudança, que não girou apenas em torno das minhas próprias práticas pedagógicas. Dessa forma, para uma análise reflexiva sobre o ensino em geral, antes foi importante conhecer o que já foi avaliado a respeito da história do ensino da Língua Portuguesa e, com esse intuito, fiz uma breve leitura dos PCN.

De acordo com os PCN (2000), um estudo relevante sobre produzir e compreender textos deve ser feito a partir da reflexão acerca do uso da língua, o que não era feito nos anos 60, cuja justificativa para o fracasso escolar encontrava-se no aluno, o que levou os profissionais a uma estratégia de resgate, conhecida como “prontidão para alfabetização”. Tal método consistia na aplicação

de um conjunto de atividades mimeografadas que deveriam ser realizadas antes de iniciar-se a alfabetização. (...) A hipótese subjacente era de que o treino de um conjunto de habilidades psicomotoras produziria as condições necessárias para aprender a ler e a escrever. (PCN, 2000, p.20)

Já nos anos 80, o foco mudou, uma vez que as pesquisas da época passaram a abordar assuntos voltados para a forma como se aprende, no lugar da forma como se ensina e, com essas pesquisas, foi possível observar que crianças de classes menos favorecidas, por terem menos oportunidades de participação ativa em atividades sociais mediadas pela escrita e por possuírem menos experiências significativas com a escrita, apresentaram desempenho inferior àqueles que tinham maior contato com tais atividades e experiências mais significativas, provando assim que o meio onde a criança cresce influencia na sua vida escolar desde o princípio.

Com esse estudo, é possível avaliar que a escrita possuía papel fundamental no desempenho do aprendiz, sendo essencial para o sucesso escolar, talvez a solução para os problemas.

Já com as pesquisas realizadas a partir dos anos 60, foi possível observar que a alfabetização não depende meramente de processos baseados em percepção e memorização, como era visto antes dessa época. Além disso, hoje em dia, o ensino da Língua Portuguesa também encontra suporte em outras áreas:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia de aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. (PCN, 2000, p.21 – 22)

Em conformidade com os PCN, o que deve ser ensinado é apenas o que tem “utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão.” (PCN, 2000, p.90)

Dessa forma, em uma sala de aula, é preciso vincular o estudo à produção de sentido dentro do texto, já que o trabalho isolado de frases fora de um contexto torna a compreensão do todo difícil, não fazendo sentido, pois não leva a uma análise reflexiva sobre a ideia geral, mostrando-se assim ineficaz. Levando isso em consideração,

a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas. (PCN, 2000, p.30)

A partir dessas ideias sobre a abordagem da Língua Portuguesa e em conformidade com os PCN, é relevante ressaltar que o estudo em sala deve ser feito de forma a combinar atitudes reflexivas acerca da produção e da compreensão de textos, adequado ao conhecimento prévio do aluno, para que ele se beneficie com as atividades propostas, com o intuito de posteriormente adquirir novos conhecimentos dentro do seu potencial.

Corroborando com o exposto nos PCN, PETIT (2008), em *Os jovens e a leitura*, afirma que a leitura tem a capacidade de revelar o que estava escondido, sendo capaz de trazer à tona sentimentos e sensações esquecidas, o que auxilia o leitor a fazer uma significação mais profunda de todo texto e de sua própria vida.

Infelizmente, no Brasil, para os alunos do PEJA, há uma estrutura que promove massificação dos estudos. As escolas os recebem com o intuito de dar a eles acesso à educação, entretanto tal acesso não é inclusivo. Alunos fazem a matrícula e até mesmo

frequentam a escola, mas isso não significa que tenham condição de alcançar o que a educação tem a oferecer, tornando essa inclusão excludente, pois, apesar de fisicamente presente, a pessoa não está disposta a interagir. Isso se dá devido a inúmeros motivos, um deles está relacionado à realidade enfrentada por alguns alunos e o que acontece paralelamente em suas vidas, que dependendo do momento, se torna mais urgente que a fala do professor e a aula que ele tem para dar, inviabilizando qualquer interação, assim como a vontade do sujeito de estar ali.

Outro motivo que contribui para a sensação de não pertencimento ao local é o fato de inúmeros alunos do PEJA, que frequentam a escola no período noturno, trabalharem durante o dia. Com o intuito de ajudar na renda familiar, praticam carga horária de trabalho igual ou superior a oito horas diárias, favorecendo o cansaço excessivo. Ao cursar as aulas noturnas, o estado físico e mental os impossibilita de dedicar atenção plena à aula, prejudicando seus estudos.

Existem ainda empecilhos oriundos de uma vida de práticas contrárias às que poderiam contribuir para sua formação: uma delas se encontra no fato de que a maioria não tem um ambiente propício a isso, pois, de acordo com o relatado pelos próprios alunos, não possuem um espaço físico favorável ao estudo, à prática de leitura, devido a ruídos e outros complicadores. Além disso, algumas famílias alugam moradias com poucos cômodos, o que os impede de ter um espaço que os possibilite uma leitura sem interrupções; outro empecilho é a falta de hábito de estudo, oriunda de falta de incentivo apropriado, que seja acolhedor e esclarecedor, havendo “a falta de participação sociofamiliar, posto que, frequentemente, não há adultos formando esse entrelaçamento socioafetivo em casa nem no entorno social.” (COLOMER, 2008, p. 106) A falta de incentivo existe porque muitas vezes os familiares pouco compreendem sobre a eficácia do estímulo, dando espaço à obrigatoriedade de frequentar a escola mesmo sem compreender a real razão para isso.

Muitas vezes, a falta de práticas acadêmicas gera dificuldade na participação das aulas, pois os alunos fazem anotações a respeito de determinado assunto e posteriormente apresentam dificuldade para compreender as próprias anotações feitas, o que também acontece com atividades de interpretação ou criação de textos independentes.

Entretanto, por mais que seja difícil, há um esforço dentro da comunidade escolar onde atuo para encontrar meios pedagógicos que garantam a inclusão eficaz desses alunos. Com a intenção de criar um sentimento de autorresponsabilidade no próprio aluno, voltado para a absorção de conhecimento de forma independente, é importante estabelecer relação

com a leitura. Com esse objetivo, fica em evidência a leitura compartilhada, vista como “a base da formação de leitores.” (COLOMER, 2012). Essa busca não se dará caso não haja a curiosidade e a necessidade de ampliar seus horizontes e, com o intuito de fazer funcionar, PETIT (2008) afirma que é preciso “mediações sutis, calorosas e discretas ao longo de seu percurso,” só assim a leitura começará a fazer parte da sua “experiência singular.” De acordo com a autora, os alunos

não se tornariam necessariamente grandes leitores, mas os livros já não os desencorajavam nem os assustavam. Ao contrário, ajudavam-nos a encontrar palavras, a serem um pouco mais atores de sua própria história. Tanto quanto um meio de sustentar o percurso escolar, a leitura era, para esses meninos e meninas vindos de famílias muitas vezes iletradas, mas desejosos de traçar seu caminho, um auxílio para elaborar seu mundo interior e, portanto, de modo indissolúvelmente ligado, sua relação com o mundo exterior. (PETIT, 2008, p. 7 - 8)

Não faz muito tempo, essa elaboração do mundo interior, aliada à relação com o mundo exterior, era construída de uma forma um tanto diferente. PETIT (2008) afirma que “a construção social da identidade decorria em grande medida de uma linhagem familiar e de um sentimento de pertencimento étnico, religioso, social, (...) reproduzia-se mais ou menos a vida dos pais.” Com a mudança decorrente da evolução da sociedade,

hoje, cada um deve construir sua identidade e experimentar, bem ou mal, na busca de sentido, valores, referências, lá onde os limites simbólicos não existem, com todos os riscos que isso comporta, particularmente na adolescência. (...) Este é um motivo a mais para nos interessarmos pelo papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento. (PETIT, 2008, p. 8 - 9)

Isso deixa claro como a construção da identidade exige uma abordagem diferente nos tempos atuais, o que implica uma medida capaz de colaborar na construção dessa identidade, na capacidade de simbolização, que potencializa a criatividade necessária à condição existencial trágica. Compartilhar histórias, por exemplo, que pode trazer para quem participa da experiência a sensação de pertencimento ansiada pela maioria das pessoas. É possível ver isso na América Latina, onde

muitos mediadores têm a esperança de que o livro possa, hoje, dar lugar a sociabilidades abertas, onde a oralidade e a escrita se reconciliem, e onde cada um possa encontrar seu lugar, contribuindo com o que lhe foi transmitido, ou simplesmente escutando e deixando correr sua imaginação. (PETIT, 2008, p. 9)

Seguindo essa linha, foi possível repensar a minha abordagem de leitura aplicada no PEJA, onde eu partia de um pressuposto de que a leitura textual deveria ser trabalhada como um bloco, aliada à exercícios de interpretação, os quais possuíam respostas prontas e engessadas, limitando o aluno a experiências não significativas e, portanto, irrelevantes, que podavam o raciocínio lógico, assim como sua imaginação. Nunca esperei resposta espontânea, ao invés disso, esperava respostas mecânicas, em consonância com um gabarito pré-fabricado.

É possível ver, de acordo com esses moldes, que a educação tem sido muitas vezes pautada pela repetição, como no modelo tecnicista, que não promove transformação, ao invés disso faz um treinamento, que ajuda o aluno a localizar informação de forma mecanizada, como observa Petit, que fica “surpresa ao ver até que ponto alguns desses aspectos são desconhecidos ou subestimados. O quanto nós permanecemos prisioneiros de velhos modelos de leitura e de uma concepção instrumentalista da linguagem.” (PETIT, 2008, p.17)

Dessa forma o aluno é direcionado à não-reflexão, o que é muito prejudicial. Nas turmas de PEJA, essa ideia é muito marcada, pois há um estigma de que não é possível fazer muito por eles, exceto ensiná-los a mecânica do processo de educação. Geralmente, nas atividades de leitura feitas com esses alunos, as questões apresentadas, além de trazer expectativas que não condizem com reflexões ou suposições subsequentes à leitura do texto, exigem apenas que retomem informações prévias. A maioria das questões é voltada para informações específicas, dadas pelo texto, o que impede a ampliação do nível de compreensão textual, pois sua única tarefa é voltar ao texto com o intuito de localizar respostas, ao invés de trazer à tona a subjetividade da leitura. Trabalhar dessa forma leva o aluno à não-aprendizagem, além de adestrá-lo a dar a resposta que se espera dele, e não uma resposta proveniente de reflexão que o mesmo pode fazer acerca de qualquer história lida. Assim, o estudante

se dessujeitiza e se minimiza, preocupando-se mais em atender a um sistema de avaliação que infere e incorpora ao longo da sua existência como estudante, do que propriamente em formar-se como pessoa por meio da compreensão plena dos conteúdos e da expressão das suas próprias idéias. (GERHARDT, 2006, p. 1184)

Quando leitores um pouco mais experientes se deparam com um texto, eles usam estratégias de leitura previamente automatizadas, baseadas na língua e na cultura, fazendo com que construam uma interpretação plausível, trazendo amplitude para o leitor compreender, responder, reagir à intenção proposta pelo escritor e ir além do que foi proposto. Adicionando-se a isso, ainda é possível desenvolver conexão sensível com o texto, relacionando-o a experiências vividas. Num processo de aproximação maior do texto, ativado

pela sensibilidade, o leitor terá mais chances de identificar-se e estabelecer melhor relação com o processo de leitura.

Assim sendo, os exercícios voltados para leitura deveriam ser estruturados com o objetivo de criar conexões do leitor com o texto e com o mundo, e não apenas o de fazê-lo localizar informação de forma passiva, não interagindo e não criando suas próprias significações, respondendo apenas a estímulos previamente esperados dele. Mas que se espera da leitura, feita por jovens e adultos, é que ela traga

vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. (PETIT, 2008, p. 16)

Dessa forma, é necessário renovar os conceitos sobre a importância da leitura, e a conexão com o texto não deve ser medida a partir da quantidade de informações objetivas que se consegue extrair dela, já que a pessoa não deve ser condicionada a dar uma determinada resposta, aceita naquele âmbito em detrimento de outra. A leitura não deve encaminhar o ser humano a reagir “corretamente” a determinado estímulo, sem levá-lo a uma ação reflexiva envolvendo também o saber social. A compreensão deve ser trabalhada em torno da qualidade da elaboração que um leitor pode tecer a partir do texto, o que ele pode inferir, como ele pode conectar informações, e como ele vai relacioná-las a outras, além do tipo de reflexão que ele fará.

Porém, infelizmente, o que se observa nas escolas é uma tentativa de colocar o conhecimento em uma moldura, pois existem respostas pré-estabelecidas que indicam se o aluno compreendeu ou não o texto. As perguntas objetivas, cujo fim é a preparação do estudante e não sua formação, levam o aluno a uma resposta esperada, e aqueles que não alcançarem essa resposta não conseguirão a aprovação, ferramenta usada para barganha e condicionamento. Então o aluno responde condicionado a pensar na aprovação, reagindo exatamente como o esperado, ao invés de responder com uma atitude reflexiva.

Pelo fato de essa ser uma aceitação geral na sociedade, “muitas práticas escolares descritas estão de costas para a ideia de compartilhar.” (COLOMER, 2008) Por isso foi preciso esclarecer para os alunos a diferença da minha nova atuação em sala, e ao se verem tendo que fazer mais que localização de informação, se sentiram incapazes de realizar o

processo em um primeiro momento, posteriormente compreenderam o propósito da atividade, que se tornou prazerosa.

Trabalhar com leitura literária apresentou-se como uma solução para as questões do PEJA, já que uma das possibilidades que a leitura traz é ajudar o leitor a se compreender melhor, pois ele depreenderá a significação do texto voltada para a forma como pensa e como se relaciona com o mundo, e a leitura compartilhada é uma forma de alcançar isso. A identificação ou não com algum personagem poderá ampliar o saber sobre si, pois “o sujeito ao significar se significa, o gesto de interpretação é o que decide a direção dos sentidos, decidindo também sobre a direção do sujeito. Portanto, não há sentido sem interpretação.” (GIROTTTO, 2011, p. 11) É importante dar espaço à expansão da subjetividade da interpretação do leitor, para depois intermediar a leitura do texto e sua leitura pessoal, que podem ser distintas.

Um texto não permite apenas o enriquecimento de nossa cultura, ele também possibilita que nos conheçamos melhor e a partir de determinado julgamento, é possível perceber se o leitor se vê no personagem, se o recrimina, ou se é solidário. O que o leitor enxerga deixa clara a sua visão de mundo, o que contribui para seu autoconhecimento. Essas e outras ideias ampliam o conceito da leitura, que

resulta de diferentes competências e habilidades (decodificação, seleção, antecipação, inferência, verificação, confirmação de hipóteses etc). Deriva também de diferentes práticas de leitura: ler para informar, ler para copiar um trecho, ler para distrair. Ler com o outro, para o outro, em voz alta ou silenciosamente, em diferentes lugares e momentos. Ler em diferentes suportes materiais de texto: jornal, livro, panfleto, cd-ROM. Todas e qualquer uma dessas práticas de leitura socialmente construídas são e devem ser aprendidas e exercitadas na escola. (GIROTTTO, 2011, p. 6)

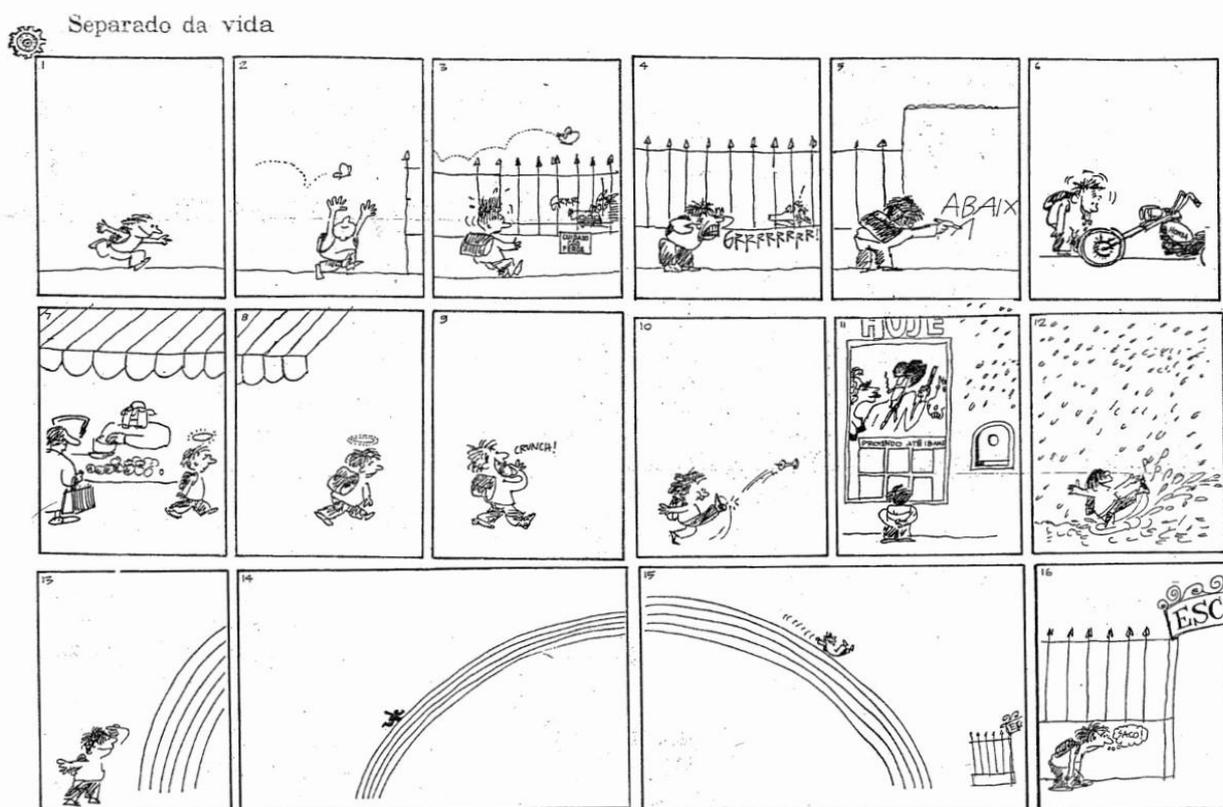
É importante criar estratégias de leitura adequadas, que poderão desencadear o conhecimento sobre o ato de pensar, podendo assim levar à compreensão do texto, criando “conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização. (...) Assim, quando falamos em formar bons leitores estamos nos referindo àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando leem.” (GIROTTTO, 2011, p. 5)

Para trabalhar na contramão da proposta já solidificada no nosso sistema educacional, sem a ilusão de usar a leitura como meio para redenção, é preciso ter em mente a ideia propagada por Petit (2006), de que a leitura não irá resolver os problemas de desigualdade e violência existentes no mundo, ao invés disso, ela poderá levar a pessoa ao caminho “do pensamento”, podendo oferecer uma chance, um “campo de possibilidades”, onde antes não havia um.

3 - O PROCESSO METODOLÓGICO

Antes de iniciar o processo, senti necessidade de investigar o possível motivo que separa a escola do meu aluno e, após investigação, feita na escola pública onde realizei a pesquisa, pude levantar alguns dados, a partir da visão deles, que citarei adiante, tomando a precaução de manter a identidade dos estudantes preservadas, referindo-me a eles por códigos.

Para isso trabalhei em sala o texto “Separado da vida” (1980), reproduzido a seguir, que serviu de base para que os alunos pudessem refletir e explicar os motivos que causam a ruptura entre a escola e suas vidas de acordo com suas próprias visões.



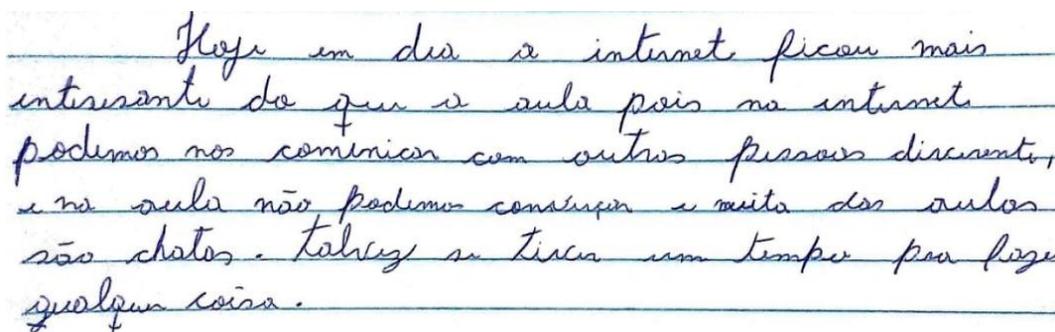
Publicação: Cuidado, Escola! Babette Harper e outros. SP: Brasiliense, 1980.

Figura 1: Texto "Separado da vida"

O texto apresenta uma crítica à escola, vista por seus frequentadores como um local em que não há liberdade, o que não é muito diferente da realidade, pois os alunos, que deveriam depositar ali sua confiança, na verdade sentem aversão a ela, vendo-a como um lugar indesejável, até mesmo de repulsa. É essa situação que F2 enfrenta diariamente ao

frequentar as aulas. Ao invés de prestar atenção no que acontece ao seu redor, sua preferência é usar o celular, que possibilita o acesso às redes sociais, oferecendo um contato mais significativo com outras pessoas, permitindo assim uma interação mais entrosada com outros seres humanos:

Hoje em dia a internet ficou mais interessante do que a aula pois na internet podemos nos comunicar com outras pessoas diferente, e na aula não podemos conversar e muita das aulas são chatas. talvez se tiver um tempo pra fazer qualquer coisa. (F2)



Hoje em dia a internet ficou mais interessante do que a aula pois na internet podemos nos comunicar com outras pessoas diferente, e na aula não podemos conversar e muita das aulas são chatas. talvez se tiver um tempo pra fazer qualquer coisa.

Figura 2: Fragmento do diário (F2)

Esse aluno esclarece que a aula é chata por não oferecer conexão com o mundo, com o espaço fora dela, que pode ser obtida através de uma simples conversa na internet. O modelo de escola ao qual está habituado é aquela onde o professor fala e o outro escuta, o que reforça a ideia de uma instituição que segue um molde antigo, com relações de hierarquia, onde as atividades são repetitivas, não proporcionando a troca almejada.

O mesmo acontece com outra aluna, que considera a escola “uma coisa muito chata”. Para M2 é difícil concentrar-se, porque ela fica “viajando”, usando seus pensamentos como forma de distração, já que esse ambiente se mostra inóspito e a aluna se mostra incompreendida:

Eu não sei realmente explicar o porquê eu não consigo focar na aula, porque fico viajando nos meus pensamentos, passa várias coisas na minha vida e é difícil não pensar, mas isso não vem ao caso, escola é uma coisa muito chata, mas com ela que vou subir na vida. Tenho muita vontade de aprender as coisas como todos, mas tenho muita dificuldade de prestar atenção quando o professor está explicando, tem alguns que ficam até falando “veio para escola pra que?” Mas não veem a minha dificuldade de aprender, não veem que se passa na minha cabeça. Mas que me afasta da escola mesmo é a dificuldade e a má vontade de aprender, problemas em minha vida faz com que não consiga ficar focada nas aulas. (M2)

Eu não sei realmente explicar o porquê eu não consigo ficar na aula, porque fico viajando nos meus pensamentos, passa várias coisas na minha vida e é difícil não pensar, mas isso não vem ao caso, escola é uma coisa muito chata, mas com ela que vou subir na vida. Tenho muita vontade de aprender as coisas como todos, mas tenho muita dificuldade de prestar atenção quando o professor está explicando, tem alguns que ficam até falando "veio para escola pra que?" mas não veem a minha dificuldade de aprender, não veem que se passa na minha cabeça. Mas que me afasta da escola mesmo é a dificuldade e a má vontade de aprender, problemas em minha vida faz com que não consiga ficar focado nas aulas.

Figura 3: Fragmento do diário (M2)

Para essa aluna, a escola ainda não encontrou um meio de alcançá-la e seu discurso de que a escola é o caminho para sua ascensão social, descrito por M2 como “subir na vida”, nos leva a crer que ela entende a função da escola, mesmo tendo consciência de que essa escola não consegue isso, provando que a frequenta por obrigação, já que nela encontra apenas cobrança “veio para escola pra que?” e incompreensão “Mas não veem a minha dificuldade de aprender, não veem que se passa na minha cabeça?”. Descreve a escola como um lugar ríspido, que não é lúdico, onde professores apresentam discursos pré-fabricados que continuam afastando cada vez mais o aluno. Apesar de ela reconhecer sua parte no processo em que se vê como fracassada, “não consigo focar”, percebe com clareza que a escola não consegue convocá-la para participar desse processo e se ressentiu disso.

Diferente dos alunos mencionados anteriormente, G1 não mantém apenas uma distância emocional da escola, pois deixa claro que mantém inclusive distância física, apresentando motivos distintos dos já apresentados anteriormente que o afastam da escola, sendo o primeiro deles a preguiça:

Eu me afasto da escola às vezes por preguiça de vir para escola, muitas vezes por vício e vídeo game, sou atraído por vídeo game, muitas vezes em cima da hora quando estou pronto para vir para o colégio bate aquela vontade de continuar jogando, também os amigos me chamam para jogar bola e deixo de ir para escola para jogar bola mas muitas das vezes estou fazendo bico para as pessoas. As pessoas me chamam lá em casa até acabo indo trabalhar e falto aula mais por esses motivos. (G1)

Eu me afasto da escola às vezes por preguiça de ir para escola, muitas vezes por vício em vídeo game, sou atraído por vídeo game, muitas vezes em cima da hora quando estou pronto para ir para o colégio bate aquela vontade de continuar jogando, também os amigos me chamam para jogar bola e deixo de ir para escola para jogar bola mas muitas das vezes estou fazendo lição para as publicas. As publicas me chamam lá em casa aí acabo indo trabalhar e puto aula mais por esses motivos.

Figura 4: Fragmento do diário (G1)

O aluno, assim como o garoto representado pelo texto “Separado da Vida”, prefere fazer qualquer outra atividade, referindo-se inúmeras vezes ao vício pelo vídeo game, que o atrai tanto a ponto de ser escolha mais frequente do que ir à escola. Além do vídeo game, G1 também apontou o futebol como um empecilho e até mesmo o trabalho ganhou da aula. É curioso observar que o motivo inicial relatado, a preguiça, não foi justificado pelo aluno em nenhuma das outras atividades por ele realizadas, o que revela, na verdade, que seu desânimo é voltado apenas para a escola, já que desempenha efetivamente várias outras funções em sua vida, mostrando novamente que a escola não é lúdica, tampouco atraente.

A caminho da escola, eles vivem e aprendem a partir da interação com o mundo que os cerca, usufruindo da liberdade de escolhas, como foi relatado por P1: “Eu gosto de ir à escola pelo motivo de encontrar pelo caminho novidades, gosto de olhar a paisagem, gosto de ver o que tem de novo para se comprar e adoro me desligar dos problemas andando pela rua.” (P1)

Eu gosto de ir à escola pelo motivo de encontrar pelo caminho novidades, gosto de olhar a paisagem, gosto de ver o que tem de novo para se comprar e adoro me desligar dos problemas andando pela rua.

Figura 5: Fragmento do diário (P1)

O que realmente atrai esse aluno não é a escola em si, mas sim o caminho percorrido para chegar até lá, pois aproveita tudo que um passeio pode oferecer. Não teve no relato de P1 nada referente à escola como instituição de educação, mostrando sua apatia em relação a ela. O exercício da liberdade, experimentado no andar pelas ruas, encontra também o desejo de consumo. Muito mais do que a aprendizagem, que pode acontecer no espaço escolar, o estudante parece valorizar mais a possibilidade de vivenciar a rua. Inúmeros são os motivos que afastam o aluno da escola, mas quanto ao caminho percorrido não há problemas, até que suas vidas se tornam ruins, pois ao chegar ao local de destino suas escolhas são reprimidas e a interação tão almejada é descartada. A escola ainda é vista como uma instituição que cerceia a liberdade e infelizmente isso não está muito distante da realidade.

A fim de valorizar as opiniões dos alunos a respeito do que os afasta da escola, numa tentativa de pensar em como funcionaria o processo de forma eficaz, recorri aos conceitos apresentados por Beatriz Sarlo (2001) de como pensar a educação na contemporaneidade, esse tempo de grande lapso entre a capacidade de gerar informação e produzir conhecimento, sendo o meu propósito assumir o compromisso de conectar o aluno ao mundo atual através da escola. A autora, em *Tempo presente*, argumenta sobre os problemas encontrados em uma escola técnica. Para ela, essa traz o reforço das desigualdades sociais, pois afunila o conhecimento para uma pessoa que só aprenderá o que for conveniente pensando em um emprego futuro. Entretanto, esse possível emprego pode não existir mais em pouco tempo, levando em consideração o fato de o mundo mudar constantemente, atualizando o setor empregatício em pouco menos de dez anos, o que implica que o aluno que aprendeu de forma limitada se encontrará ultrapassado, com conhecimentos em defasagem logo após a sua formação, perpetuando assim a desigualdade social e o aprendizado de um conhecimento supérfluo. Para Sarlo,

uma escola desse tipo, em vez de possibilitar uma mudança de expectativas, confirma o destino social de origem. A ela, Gramsci opunha um outro tipo de educação, que chamava de humanística, na qual a igualdade de oportunidades culturais compensaria as desigualdades sociais. (SARLO, 2001, p. 103)

Ao seguir a linha humanística, a escola investirá na formação do humano, que jamais será ultrapassada, diferente de um conhecimento específico, que não apresenta previsão de quando estará desatualizado, se em dez anos ou mais.

Outro fator que perpetua a desigualdade social é a crença de que crianças aprendem fora da escola, na TV, ou a partir de experiências, o que não deixa de ser uma realidade. Porém acreditar que essa é a única realidade é um problema, pois reforça que quem possui

mais acesso fora da escola automaticamente aprenderá mais, o que aumentará a desigualdade social, já que os filhos das classes mais favorecidas estarão automaticamente em vantagem. De acordo com Sarlo, “a pedagogia tem demonstrado há bastante tempo que as crianças não são tábuas rasas nas quais se escreve uma educação. Sem dúvida, as crianças conhecem muitas coisas. Mas esse conhecimento da vida, embora forte, também é limitado.” (SARLO, 2001, p. 104)

Avaliando o que foi mencionado sobre a limitação do conhecimento de vida, é preciso pensar na escola como o lugar que “deve ensinar a aprender, pois assim evitaria a transmissão passiva de conhecimentos. Os alunos aprenderiam a pensar a partir de conteúdos mínimos de pensamento.” (SARLO, 2001, p. 103)

Entretanto, esse “ensinar a aprender” inúmeras vezes entra em conflito com o que existe na escola, pois os alunos estão preparados para receber apenas o que já estão habituados a ver, a partir de uma hiper exposição midiática, que oferece excesso de informação, não com o intuito de ensinar, mas de informar um consumidor ávido e compulsivo. Assim, jovens e adultos têm condição de absorver inúmeras informações ao mesmo tempo através de vídeos e mais, então, quando chegam à escola, aquela lição no papel se revela não habitual, por isso estranha e complicada. Para resolver o impasse, é preciso aceitar que

toda a cultura que conhecemos (desde as regras de comportamento à mesa ou em banheiros, aviões ou concertos musicais) é uma construção edificada em um sentido que vai contra a espontaneidade. A cultura é sempre um corte, um desvio ou uma supressão dos nossos impulsos. A escola é um dos lugares onde esse corte deve ser feito de maneira menos autoritária. O critério de priorizar aquilo “que interessa às crianças” é apenas um ponto de partida, não um instrumento de uma chantagem que possa converter a transmissão cultural em um simulacro pálido e demagógico da cultura adolescente. (SARLO, 2001, p. 104)

Existe essa incompatibilidade entre prazer e realidade totais, e a escola entra nesse cenário alternando princípios de prazer e realidade. De acordo com Sarlo, a escola deve ser “um lugar autorizado, mas não autoritário”, onde as diferenças entre professores e alunos não dão lugar a uma “prática disciplinar feroz”, mas se mantêm “no papel de motor da atividade docente”. Há necessidade de traçar limites nas relações existentes dentro da escola, a fim de contrabalançar “as resistências e os conflitos de uma cultura. (...) Afinal, o reconhecimento dos limites é o impulso da transformação e da ruptura.” (SARLO, 2001, p. 105) Mesmo encontrando essas duas forças, reconhecer o limite é poder ampliá-lo, trazendo assim transformação.

Em consonância com Beatriz Sarlo (2001), Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, critica a educação escolar baseando-se na forma como ela é promovida, diferente de sua idealização. Para Freire, a escola deveria ser mais flexível para que as tarefas consideradas árduas fossem mais simples, assim como a relação professor/aluno, que deveria, primordialmente, partir do pressuposto da interação. Se não houver uma interação engrandecedora, a educação estará servindo aos interesses dominantes, e no ponto de vista deles, então “não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades.” (FREIRE, 1996, p.99)

Sendo assim, colocando o professor como centro da relação haverá a reprodução de uma ordem hierárquica, que naturaliza a desigualdade dos papéis, não possibilitando a libertação de ambos. O mesmo acontece quando a escola prepara o aluno somente para o mercado de trabalho, o que assegura a existência das diferentes classes sociais, reforçando a ideia opressor/oprimido. Para não errar, é importante se certificar de

que os jovens fazem parte de uma cultura, e essa cultura é um patrimônio, uma marca de identidade e um direito. As leituras obrigatórias podem entrar em conflito com outras marcas de identidade, mas a escola não abdica da sua participação nesse conflito, e age como parte ativa do cenário social. (SARLO, 2001, p.106)

A fim de combater as injustiças sociais, a escola precisa ser um espaço onde jovens e adultos possam ter contato com sua própria cultura, encontrando sua identidade, por mais que essa cultura pareça estranha ou pouco divertida, já que não representa o que os alunos têm contato durante seu dia.

3.1 - ONDE E QUANDO O ALUNO FAZ O REGISTRO

Para realizar a pesquisa, fiz um roteiro de aula a ser seguido e adaptado de acordo com o decorrer das aulas e em um primeiro momento entreguei para os alunos os diários individuais de leitura, os quais foram transformados em itens pessoais, de uso próprio, como ferramenta escolar reconhecida como deles, onde puderam colar gravuras, escrever algum dizer ou música, decorando como quisessem para que acontecesse a apropriação do material.

Posteriormente expliquei como seria o uso desse diário, informando que, após o debate, eles fariam registros das leituras feitas em sala, podendo variar a forma de fazer, voltando-os aos textos literários trabalhados ou ao próprio decorrer das aulas.

As atividades foram obrigatórias, entretanto, a mediação com os alunos tornou a recepção mais suave e melhor aceita, o que foi possível observar a partir das escritas nos

diários e do relato oral de uma das alunas, T1, que informou ser mais fácil escrever no diário, pois fica melhor para organizar suas ideias, deixando clara a preferência por fazer atividades com uso do diário pessoal ao invés daquelas com uso do caderno. Essa preferência, quando mencionada por T1, foi corroborada por diversos alunos.

3.2 - COMO O ALUNO FAZ O REGISTRO

Há uma variedade de opções do que pode ser feito no que diz respeito ao registro no diário e esse momento de escrita, que é uma atividade individual, ocorre subsequente a reflexão feita após o debate coletivo, dando ao aluno o empoderamento pela palavra escrita e oral. Ao escrever, o aluno recorda as discussões em sala, resultando em uma significação pessoal acerca do texto e da aula.

Para que o exercício seja produtivo, ao invés de enfadonho, o aluno tem infinitas possibilidades para o que escrever, podendo:

- a) dar o parecer da leitura feita, a sensação, o sentimento;
- b) fazer uma avaliação crítica acerca do texto, como foi a recepção do texto, se gostou ou não;
- c) comparar textos;
- d) falar apenas de parte do texto que tenha chamado a sua atenção;
- e) fazer análise do título, se o mesmo se relaciona com a história ou não;
- f) sugerir outro título e explicar o motivo;
- g) sugerir mudança para a história caso não tenha gostado do início, do meio ou do fim;
- h) sugerir acréscimo de personagem;
- i) analisar o ato de ler, relatar como foi ler um conto, se ele sentiu dificuldade para entender a história ou não, fazendo sempre uma reflexão crítica a respeito da atividade;
- j) fazer um resumo da história;
- k) contar experiências diversas que ele recordou a partir do enredo ou lição de moral encontrada na história;
- l) inventar outra história.

O roteiro acima não é para ser seguido à risca e não há necessidade de o aluno escolher apenas uma das opções descritas.

Em um primeiro momento, os alunos ficaram preocupados com o tipo de registro que deveriam fazer, colocando inúmeras barreiras para a realização da atividade, porém estava claro que o grande problema enfrentado por eles era saber o que escrever, o que acontece

quando se deparam com atividade que busca reflexão, trazendo à tona insegurança e medo. Por isso, antes de iniciar o processo, foi importante conversar com eles para tranquilizá-los sobre seus potenciais, pois muitos têm bloqueio motivado por inúmeras derrotas prévias ao trabalho realizado no PEJA.

Posteriormente precisei levar em consideração que em outras ocasiões nunca foi exigido isso deles, então essa atividade era nova e geralmente o que é novo assusta. Entretanto, a atividade de escrita, mesmo apresentando complexidade para alguns, foi possível de ser realizada, e os que não conseguiram fazer de primeira recorreram a mim, já que consegui criar um ambiente seguro para que os alunos tivessem um diálogo aberto, além de confiança no trabalho realizado. Dessa forma, eles se sentiram confortáveis para trazerem suas dificuldades.

Para sanar as dúvidas, expliquei novamente as possibilidades de escrita e dei sugestões que trouxeram à tona algumas ideias pessoais, permitindo que, mesmo com dificuldade, fosse possível a realização do trabalho e com a intenção de melhorar minha prática, os alunos também fizeram críticas construtivas a respeito das aulas. Mas, para isso, trabalhei o conceito de crítica construtiva como uma ferramenta respeitosa de reflexão e avaliação sobre determinado assunto.

3.3 - A ESCOLHA DOS TEXTOS

A seleção dos textos a serem lidos em sala não foi aleatória e, devido ao tempo de duração das aulas, em torno de três horas, pude escolher um texto diferente para cada dia. A prioridade foi dada para contos, devido à maior facilidade com narrativa, sendo essa escolha apenas uma preferência, o que não implicou para mim uma obrigatoriedade. Inclusive, levei outros gêneros textuais que também foram bem aceitos, perguntando para eles as diferenças e semelhanças observadas.

Ao selecionar os textos, pensei na recepção dos alunos, imaginando qual possível discussão poderia ser encaminhada depois da leitura. Esse preparo fez parte do plano de aula que foi diferente e sofreu modificações em cada texto. É relevante delimitar expectativas acerca da recepção que foram facilmente quebradas, se considerarmos o fato de o ser humano ser imprevisível, portador de ideias originais e atípicas.

A ideia primária era desencadear o debate a partir dos alunos, de como o texto os alcançou, considerando as diferentes recepções, que, de acordo com Raquel Souza (2015), são

diferentes pois “mesmo entre indivíduos da mesma idade podemos perceber variações nas competências leitoras e no grau de conhecimento de mundo. As idiossincrasias de cada leitor interferem evidentemente na recepção da obra.” (SOUZA, 2015, p. 17) E se entre indivíduos da mesma idade é possível observar diferenças na recepção, isso ocorre de forma mais acentuada entre indivíduos de idade variada, que é o caso dos alunos do PEJA. Por causa dessa disparidade, é fundamental pensar na recepção do aluno e avaliar o que isso significa.

Sobre a seleção dos textos, focando na recepção do aluno, em uma das aulas fui questionada a respeito do motivo pela qual eu levava textos bem tristes. A aluna E1 afirmou que a vida deles já era muito sofrida, demonstrando desejo por contato com histórias que trazem “coisas boas”, afirmando se sentir carregada com histórias mais intensas. A professora Etany, que participou das aulas e também da pesquisa, sobre o ocorrido, registrou:

achei legítimo o questionamento de E., mas fiquei feliz com o argumento da professora acerca da possibilidade de todos poderem ter contato com histórias variadas: histórias que dão medo, que nos encorajam, histórias com final feliz ou triste, pois, através destas, podemos lidar com os “nossos fantasmas”, com o nosso lado bom ou sombrio, assim podemos ressignificar sentimentos, vivências e enfrentar medos, já que as histórias têm esse poder. (ETANY)

Como a leitura ajuda na construção da identidade do ser humano, foi preciso pensar que os textos selecionados deveriam levar a uma reflexão que continua além da sala de aula, pois o pensar reflexivo não se extingue naquele espaço, mas se torna uma ação em progresso constante. Sendo assim, para ampliar o gosto literário dos alunos, ou até mesmo criar um, foi importante levar textos literários variados, para que pudessem desenvolver também sua habilidade de leitura e escrita, levando em consideração que escrever bem acontece depois de ler bem.

3.4 - O DECORRER DA AULA

No início da aula, na parte da leitura, os alunos sempre pensaram no título da história lido por mim, fazendo previsão do que poderia acontecer no decorrer do conto, como uma tentativa de acionar qualquer conhecimento proveniente deles acerca do que seria lido, depois eu seguia com a leitura em voz alta, fazendo algumas pausas ocasionalmente para explicação quando via necessidade.

Falei para os alunos não se prenderem a uma palavra cujo significado era desconhecido, a não ser que prejudicasse o entendimento do texto. Achei importante reforçar

que o contexto onde a palavra está inserida ajuda na compreensão dela e se fosse da vontade de alguém, posteriormente, eles poderiam pesquisar e registrar o sentido da palavra que não compreenderam ou então me perguntar, o que ficaria mais fácil.

3.5 - REGISTROS A SEREM COMPARADOS

Ao mesmo tempo em que os alunos escreveram em seus diários de leitura, eu fiz registros do decorrer da aula dedicada à leitura e debate no meu diário. Durante esse período, ocasionalmente, a professora orientadora do PEJA, que contribuiu para a pesquisa e já foi mencionada anteriormente, professora Etany Cardoso, entrou na sala para assistir às aulas, registrando também sua percepção no seu diário de leitura, fazendo reflexões de como os alunos receberam a aula, ou da forma como a aula foi lecionada e preparada, ou de qualquer outro ponto específico que tenha sentido vontade.

Para essa pesquisa se tornar relevante, estudei e comparei os registros feitos por todos, avaliando inclusive se houve mudança na forma como os alunos escrevem suas apreensões do texto, prestando atenção na recepção, na identificação ou não com determinada história e personagem. Além disso, também observei como os alunos se posicionaram a respeito do texto e da aula, avaliando se havia estagnação do posicionamento deles ou se conseguiam se expressar, fazer valer seu ponto de vista.

3.6 - PEQUENAS ATIVIDADES DE INCENTIVO À LEITURA

Durante todo o processo, com a ajuda dos colegas, começamos alguns hábitos voltados para incentivar a leitura dos alunos. Então observamos a necessidade de terem contato com uma equipe de professores leitores, para que pudessem visualizar que a leitura é para todos. Algumas pequenas ações ocorreram paralelamente às atividades da pesquisa realizadas em sala, como:

- a) uma vez por semana, ao final da aula, os professores de todas as disciplinas leram um texto literário na sala, cuja seleção foi feita por um dos professores desse grupo, considerando sua preferência;
- b) há na escola um mural “Eu li, eu recomendo” com a foto de um professor segurando um livro recomendado, que é trocada semanalmente. Isso foi implantado a partir do projeto, como

sugestão da professora Glória de matemática, para reforçar a ideia de que no PEJA há professores leitores.

c) foi instalada uma caixa de sugestão na sala, que permite ao aluno opinar em relação ao tipo de história que quer ler e, caso queira compartilhar alguma história que conhece, ele a leva para a sala e faz a leitura no início da aula. Se ele tivesse alguma sugestão de leitura, também poderia fazer, pois compartilhar textos é importante, já que

os livros aconselhados por alguém próximo, mas sobretudo pelos colegas suscitam interesse; da mesma forma, o fato de recomendar um livro é mais conscientemente o prazer altruísta do compartilhamento, de não deter sozinho o segredo, do que o ato de reconhecimento de uma obra. (ROUXEL, 2013, p.73)

d) nos minutos finais da noite, quando a aula já tinha sido encerrada e a turma ainda não tinha sido liberada, os professores fizeram alguma leitura pessoal, apenas para ficar visível para o aluno que a leitura não é uma exclusividade do professor de língua portuguesa;

e) o gestor da unidade escolar, Gilson Paulo, também professor de história da Prefeitura do Rio de Janeiro, criou uma atividade de leitura para se envolver mais com os alunos, lendo para eles um texto literário, atendendo ao meu pedido, elaborando uma aula de leitura para apoiar meu projeto e estimular a leitura;

f) os alunos tiveram incentivo para fazer empréstimo de livros da sala de leitura;

g) os alunos tiveram incentivo, como trabalho de casa, para fazer pelo menos vinte minutos de leitura diária de qualquer material de sua preferência;

h) outra forma do aluno ter contato com o texto literário foi distribuir cópias de textos variados para que eles pudessem ler fora da escola, havendo trocas semanais sempre no início da aula seguinte, então todos tiveram acesso aos textos;

i) li para os alunos, sempre que possível, as produções feitas por eles.

O propósito dessas atividades, ao final da pesquisa, era que os alunos tivessem experiências variadas com a leitura, então às vezes eles acompanharam o texto lendo junto, outras só escutaram a história ou fizeram leituras individuais e coletivas.

Intuitivamente no início e depois amparada por COLOMER, percebia que havia necessidade de desvencilhar a leitura de um processo apenas de cunho didático pedagógico, tentando construir uma comunidade de leitores.

4 - NOSSA LEITURA

Durante todo o processo, muitos textos foram lidos e, conseqüentemente, escritas produzidas no diário pessoal foram em grande número. Nesse capítulo, apresento a análise do material, mas não em sua totalidade, pois seria inviável analisar tudo. Para isso, selecionei fragmentos dos registros feitos em sala de aula e a partir dos teóricos estudados, das informações coletadas e do cruzamento delas, avaliei o material, comparando dados da minha percepção sobre o planejamento de aula, da recepção do aluno, da visão da professora Etany, da minha percepção sobre a aula e, posteriormente, do todo. Além disso, explico a seleção dos textos separados para essa análise, o que também mostra a existência de subjetividade proveniente da minha escolha, levando em consideração que trabalhei com vários textos e selecionei apenas quatro para fazer essa parte da pesquisa.

Acho válido ressaltar que, no processo, o planejamento de aula não foi feito uma única vez de forma engessada, modifiquei-o de acordo com a necessidade originada da experiência obtida nas aulas, em um movimento cíclico, construindo meu trabalho em cima da própria prática pedagógica, alternando sempre os motivos para a escolha dos textos usados em sala e expectativas acerca da recepção, que serão explicitados.

A partir dessa experiência, notei que, quando comparados, inúmeras vezes os dados coletados não se equipararam, comprovando que cada indivíduo faz uma leitura do mesmo texto e situação com olhar diferenciado, apesar de compartilharem o mesmo espaço e tempo, apresentando. A partir desse momento, já havia duas visões distintas, uma voltada para a recepção do texto e outra para a recepção da aula. Então, assim como são diferentes os pontos de vista da observação da atividade, do mesmo modo, diversas são as leituras de um mesmo texto, corroborando com a ideia de Raquel Souza, na qual

o caminho que uma obra literária faz em direção ao seu leitor nem sempre é tão previsível como supomos. Os limites podem ser transgredidos tanto do universo adulto para o infantil e o juvenil quanto o inverso, e as razões que explicam isso nem sempre são claras. (SOUZA, 2015, p. 17)

Para essa análise, escolhi quatro textos trabalhados em sala, com atividades de leitura, debate e produção escrita, seguindo essa sequência na maioria das vezes, em aulas ministradas em um tempo de aproximadamente três horas, com administração desse tempo dividida entre as três atividades, de acordo com a resposta dos alunos em relação ao texto.

Primeiramente fiz a leitura em voz alta e os alunos apenas escutaram, em seguida fizemos o debate, onde eles compartilharam as recepções, fazendo trocas posteriores à leitura

do texto, provocando o querer compartilhar, porque assim dividiam a emoção, tinham vontade de passar para o outro o que sentiram, às vezes revelando o motivo que os levaram a determinada sensação. Facilmente encontrei espaço em sala para debater com os alunos, pois percebi vontade deles de compartilhar a leitura do texto. Essa atividade também encontrou relevância ao criar elos entre os leitores iniciantes, que começaram uma jornada juntos, possibilitando identificações que partiram da leitura e conhecimento de determinados enredos e personagens.

O debate só foi realizado depois que lhes expliquei a rotina, assim a atividade se deparou com alunos preparados para recebê-la e nos grupos de discussão coletiva foram despertados interesses antes inexistentes. As ideias distintas ou complementares, discutidas no grupo, expandiram conceitos e criaram a consciência de coletividade, possibilitando uma ressignificação da leitura, tornando-a uma atividade ansiada, onde todos tiveram voz e vez, de acordo com seus interesses individuais de compartilhar, já que

o espaço para atividades de compartilhamento de leituras, em grupos de discussão coletiva, em pequenos grupos, clubes de leitores etc. está ganhando terreno na atualidade e parece uma das vias mais interessantes para fomentar a consciência de pertencer a uma comunidade de leitores. (COLOMER, 2008, p.19)

A reflexão coletiva contribuiu tanto para o leitor experiente como para o iniciante, que, às vezes, ao se deparar com uma história desconhecida se sentia inseguro para decodificá-la. Portanto, um ambiente harmônico possibilitou a tal leitor conforto para mostrar suas ideias e dúvidas, tornando sua experiência em um

prazer formado pelo reconhecer, reconhecer-se e pertencer a algo a que todos nós somos sensíveis. Mas, para falar sobre os livros, precisamos de palavras, conceitos que nos permitam ir além do “é divertido” ou “eu não gostei” e pensar o que causou esse efeito, de modo que se possa começar a analisar a linguagem para não ser dominado pelo discurso externo. Esse espaço, pois, pede a entrada e extensão escolar de atividades de discussão. Isso permite a passagem da recepção individual à recepção no seio de uma comunidade que interpreta e valoriza. (COLOMER, 2008, p. 20)

Trabalhando a ideia de “ir além,” foi importante fazer com que o aluno desenvolvesse reflexão autônoma, pois ele não podia simplesmente parar na ideia de gostar ou não do texto, havendo a necessidade de se estabelecer motivo, identificação, emoção, parecer crítico e conexão. Além disso, o texto fez surgir ideias diferentes e trouxe lembranças à tona. Mas para isso, foi preciso mediação especializada, e isso demandava que eu me preparasse previamente para dar conta da atividade:

A ajuda do especialista deve levar a interpretação além do que fariam os leitores: dar pistas para ver os níveis de leitura e o que há “por trás das linhas”; oferecer informação contextual, se for necessária; enlaçar com o contexto atual para tornar possível uma compreensão que conecte com o que os alunos sabem e pensam sobre o mundo; sistematizar as descobertas para que elas sirvam como futuros esquemas interpretativos etc. (COLOMER, 2008, p.22)

Dessa forma o especialista precisa ser cauteloso ao oferecer essa ajuda, não limitando a interpretação do aluno a ponto de tolher a sua imaginação ou experiência de vida, sendo cuidadoso em relação aos extremos, não fazendo tudo no lugar do aluno ou não fazendo nada para contribuir.

Logo após o debate, fazíamos a produção escrita em sala, previamente explicada, cada um usando seu diário de leitura para armazenar os registros, eu, Etany e os alunos e depois dessa etapa final, a aula acabava.

Nos dados dos alunos, que selecionei e acrescentei digitado junto às análises, fiz algumas correções na ortografia, além de poucas alterações na concordância e pontuação, apenas o necessário para a fluidez da leitura. Porém os fragmentos originais escaneados se encontram logo abaixo dos mesmos digitados. Achei também importante não revelar a identidade dos alunos, me referindo a eles com o uso de códigos.

4.1 - “A ROUPA NOVA DO IMPERADOR”, de Andersen (Anexo 1)

Primeiramente, vi oportunidade para relacionar o que leríamos com o comportamento de grande parte da população na vida e, como reflexo dessa, nas redes sociais, baseando-me apenas em reflexão crítica a partir do que observo. Algumas pessoas sentem necessidade de mostrar parte do que são suas vidas, ou fantasia criada a partir da realidade, provando que a preocupação maior é parecer, incentivando a cultura da ostentação. Tal comportamento cada vez mais ganha espaço na sociedade, e pessoas muitas vezes se engajam em determinadas atividades apenas com o intuito de poder mostrar participação ativa, quando o que acontece não se relaciona em nada com o que se fala. Essa postura, muito bem aceita pela sociedade, cresce de forma acelerada, sem que se consiga entender o real bônus da ostentação, por isso senti necessidade de trazer o debate para a sala. Para fazer o elo dessa ideia com o texto, previamente, selecionei os trechos abaixo para incitar esse assunto posterior à leitura: “gastava todo o seu dinheiro para mostrar-se sempre bem vestido.” (Linhas 2-3) e “sua única preocupação era exibir-se em trajes novos.” (Linha 3)

Além do texto, quando planejei minha proposta didática para essa aula, pensei em traçar um elo interdiscursivo com a letra da música do cantor Edu Krieger, que compôs “Resposta ao Funk Ostentação” (Anexo 2), com o intuito de provocar os alunos, trabalhando intertextualidade, refletindo sobre valores da sociedade. Apesar de planejado, não trabalhei a música devido ao tempo, que não foi suficiente. Em seguida, como parte do planejamento, também selecionei outros trechos que gostaria de discutir em sala: “mas os trajes feitos com ele tinham a propriedade mágica de ser invisíveis a toda pessoa indigna do cargo que exercia, ou que fosse ilimitadamente imbecil.” (Linhas 7-9)

Pensei que trabalhar o universo do conto maravilhoso, em uma história que se propõe a falar de imperador, palácio, traje, riqueza, usando a realeza para mostrar um golpe bem arquitetado, poderia trazer atipicidade para suas reflexões, o que era o meu propósito, pois não queria mais do mesmo.

Durante meu planejamento, como já havia trabalhado com esse texto em duas séries do Ensino Regular (6º e 7º anos), pensei em comparar as recepções entre alunos de faixa etária variada. A princípio, esse texto poderia ser considerado infantil e esse, no meu ponto de vista, poderia ser um empecilho, pois os alunos poderiam se sentir infantilizados, por isso fiquei preocupada em relação à como seria a recepção do texto em um primeiro momento, o que não se justificou após perceber a aceitação por parte deles, já que “o sentido que se tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui.” (JOUVE, 2002, p.22) A minha preocupação se provou desnecessária, pois o sentido, apesar de distinto, se relacionou com a realidade vivida por cada um, que é diferente e um texto literário tem camadas de interpretação, a leitura da criança é uma e a dos mais velhos é outra, então os alunos do PEJA fizeram a leitura da história de acordo com o relevante para seus contextos de vida.

Tentei, dessa forma, combater a ideia de felicidade extrema apresentada pelos contos de fadas, mostrando que há mais além de histórias de príncipes e princesas que sempre terminam com casamento feliz, desconstruindo a ideia de que conto de fadas precisa ser sinônimo de utopia.

Outra forma de romper com a harmonia existente nessas histórias foi focar na escolha vocabular da palavra “imbecil” (Linha 9), que certamente chamou a atenção deles, quebrando de início mais um paradigma de como deveria ser um texto modelo levado por uma professora para um trabalho escolar, ressaltando ainda que, na história, quem não visse o tecido não seria

apenas “imbecil”, mas “ilimitadamente imbecil”, o que potencializou a ideia contida na ofensa, trazendo curiosidade aos alunos.

Além disso, pensei em trabalhar a seleção “homens que *se diziam* tecelões” (Linha 5) como uma forma de pensarmos na análise do discurso. A ideia inicial era questioná-los a respeito da escolha feita pelo autor na construção da frase, levando em consideração que o termo “se diziam” implica um não comprometimento do narrador com a veracidade da afirmação oferecida. A justificativa veio em seguida, com o trecho “os falsos tecelões” (Linha 15), onde o narrador, em cumplicidade com o leitor, revela as reais intenções dos golpistas.

Achei válido chamar a atenção dos alunos para a forma como os discursos são construídos, dando ferramentas para que cada vez mais eles pudessem compreender as artimanhas de um texto, focando atenção em qualquer detalhe de interesse, levando em consideração que o discurso diz respeito à relação da linguagem com o mundo exterior e a sua percepção, pois como afirma Orlandi,

a análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessam. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: como estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2009, p. 15)

A ideia principal é entender o homem inserido no ambiente que o cerca, já que seu discurso não é desprovido de influências, as quais se iniciam em sua vida a partir do berço e o acompanham por toda a sua formação e além. Sendo assim, o planejamento seguiu da seguinte forma:

- Ostentação da sociedade (Preocupação com parecer ser, ao invés de ser);

Música: *Resposta ao Funk Ostentação*, Edu Krieger; (Anexo 2)

- Conto de fadas (Diferente perspectiva de um conto de fadas);

- Escolha vocabular, usando a palavra “imbecil” como forma de quebrar expectativas acerca do tipo de texto que um professor poderia levar para aula;

- Análise do discurso (“homens que **se diziam** tecelões”).

Para a análise do que foi feito, escolhi esse texto pois foi o primeiro trabalhado com eles dessa forma, e registrei todos os dados possíveis. Como foi a nossa primeira experiência com a pesquisa, achei válida a seleção porque ela mostra o estágio inicial dos estudantes nesse processo. Além disso, também queria mostrar a recepção desse texto específico, considerando a minha insegurança previamente explicada em relação à seleção dele.

Os registros apresentados foram coletados no decorrer de quatro aulas, com o cruzamento de informações de como foi o trabalho e da recepção em quatro turmas diferentes, porém os dados referentes à professora Etany se relacionam apenas a uma das turmas, pois nas outras três a mesma não participou da atividade voltada para esse texto, devido à compromissos com a organização do PEJA.

Selecionei para essa análise possibilidades que apareceram de alteração de desfecho, criação de história, resumo e ativação de lembrança a partir do texto; além disso detive atenção aos aspectos do comportamento humano e comportamento de criança.

4.1.1 - ALTERAÇÃO DE DESFECHO

As seleções a seguir foram baseadas em mudanças feitas pelos alunos no final da história. Essa necessidade de mudar se dá devido ao fato de o leitor demonstrar precisar de um desfecho que “resolva” o conflito, pois ele se sente desamparado com os finais em aberto, o que provoca uma reação negativa.

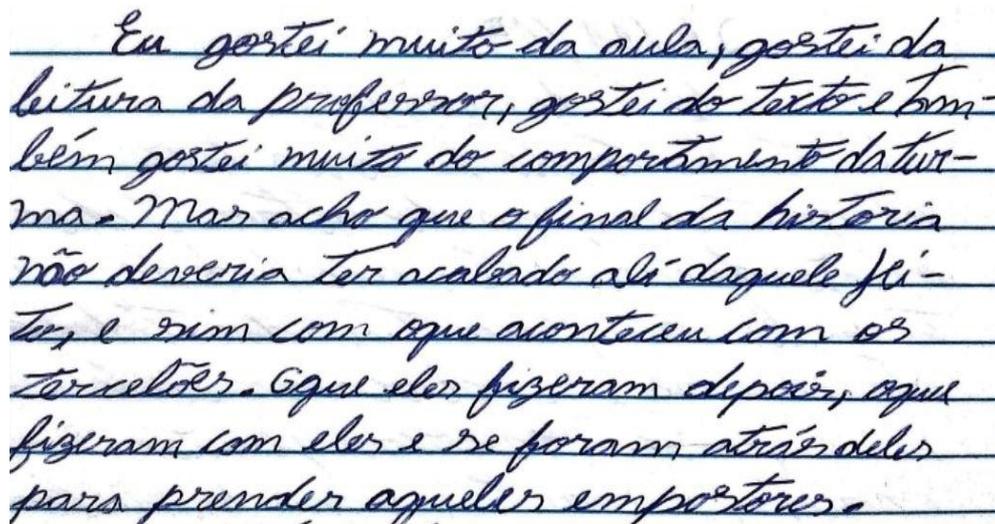
Para amenizar essa sensação, M1, que participou ativamente do debate, sugeriu alteração para o final da história, pois ficou incomodado com o fato de os impostores não terem sido punidos, apenas terem fugido. Mostrou dessa forma necessidade de ver fazer justiça que, de acordo com seu conceito, se confunde com vingança, na qual a penalidade por crimes menos hediondos, como o roubo cometido pelos falsos tecelões, não deve ser reduzida, sendo a pena de morte, no seu senso de justiça, o pagamento mais adequado para o crime. Oralmente, durante o debate, ele alterou o fim da história, pensando em um desfecho alternativo, e sobre o qual eu anotei:

Essa versão da história não conta o que aconteceu com os impostores, com isso os alunos sentiram que faltava um final, um encerramento, que eles ficaram encarregados de fazer. Um deles sugeriu que o rei colocaria o impostor em cima de uma tábua que tinha uma espécie de alçapão embaixo e em volta do seu pescoço colocaria uma corda mágica, que o levaria para outra dimensão, além-morte, assim que ele fosse empurrado para o alçapão da tábua. (M1, sob o registro de Isabela)

A alusão feita pelo aluno a uma “corda mágica” que “levaria o impostor para outra dimensão” se relaciona diretamente à “propriedade mágica” que o tecido supostamente apresentava, mostrando que M1 fez uma correlação direta entre sua sugestão para o final e a “magia” contida na história, ou seja, ele, como leitor, adentra o universo das “regras” desse gênero literário, e reconhece a magia como natural. Mas apesar da sugestão alternativa para o

final, no diário, M1 apenas deixou clara a sua insatisfação com o desfecho, afirmando que gostaria de saber o que foi feito com os impostores posteriormente:

Eu gostei muito da aula, gostei da leitura da professora, gostei do texto e também gostei muito do comportamento da turma. Mas acho que o final da história não deveria ter acabado ali daquele jeito, e sim com o que aconteceu com os tecelões. O que eles fizeram depois, o que fizeram com eles e se foram atrás deles para prender aqueles impostores. (M1)



Eu gostei muito da aula, gostei da leitura da professora, gostei do texto e também gostei muito do comportamento da turma. Mas acho que o final da história não deveria ter acabado ali daquele jeito, e sim com o que aconteceu com os tecelões. O que eles fizeram depois, o que fizeram com eles e se foram atrás deles para prender aqueles impostores.

Figura 6: Fragmento de diário (M1)

A sugestão apresentada no diário demonstra cautela maior, por parte do aluno, com o registro escrito, por esse ser mais duradouro do que o discurso oral, mesmo que com o uso do diário pessoal. Ao invés do final mais radical, sugerido anteriormente, o aluno se conteve ao registrar o novo final criado para a história, informando apenas que deveriam ter ido atrás dos impostores para prendê-los, assim se prova a oposição entre a fala descontraída e criativa e a seleção na hora da escrita, levando em consideração que, na visão do aluno, a escrita é séria, pois o que se produz na escola não é lúdico, não dá espaço à criatividade. Ou ainda, poderíamos entrever que, no debate, ele se arrisca a posturas mais radicais. Quando vai escrever, pensa melhor no que quer que apareça.

Ainda nessa mesma aula, o aluno L1, oralmente, também apresentou um desfecho diferente para a mesma situação, afirmando que o problema seria resolvido com o açougueiro local, se apropriando de um fim associado à sensação de justiça, que no seu conceito também se confundiu com vingança, dessa forma a penalidade para o crime deveria ser a pena de morte ou a tortura realizada pelo açougueiro, que, de acordo com sua visão, apresenta potencial para encarnar o papel de carrasco, já que manuseia carnes e facas.

Sobre as duas alterações de desfecho, registrei que “todos os alunos gostaram da versão alternativa que foi criada por eles mesmos.” Esses diferentes finais inventados, voltados para um término mais sanguinário, revelam, além de participação ativa na aula, experiências variadas, relacionadas à realidade vivenciada pelos alunos dentro da comunidade, e JOUVE, corroborando com essa ideia, afirma que “recebido fora de seu contexto de origem, o livro se abre para uma pluralidade de interpretações: cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época.” (JOUVE, 2002, p.24)

Não é à toa que houve a inserção e compartilhamento, como solução para um problema apresentado, de um pouco da realidade diária de quem participou da aula. A leitura subjetiva que eles trazem demonstra a necessidade de fazer dialogar a realidade em que eles vivem com aquele texto que, simbolicamente, os remeteu ao contexto que vivem.

Além do que foi observado a partir dos desfechos criados, também é possível analisar, pelas escolhas feitas pelos alunos, que alguns não contestaram as relações de poder existentes na história, onde o imperador, por ser poderoso, tinha o direito de fazer o que quisesse com o dinheiro, como decidir para quem dar cada vez mais, no caso os supostos tecelões, gastando irresponsavelmente com futilidades, postura que nem sempre foi condenada, tranquilamente aceita pela maioria. É possível contextualizar a não reação deles a essa parte da história com o momento político em que vivemos atualmente, no qual a verba pública, controlada pelo governo, é desviada e desperdiçada em jantares milionários para parlamentares, e o povo, o mais prejudicado, demonstra pouca indignação.

A identidade de alguns foi com o rei, porque para eles, o rei foi injustiçado, deixando clara esta leitura de mundo, em que há a aceitação das diferenças sociais, mesmo que inconscientemente, por mais que eles pertençam ao lado prejudicado, arcando com as consequências das desigualdades.

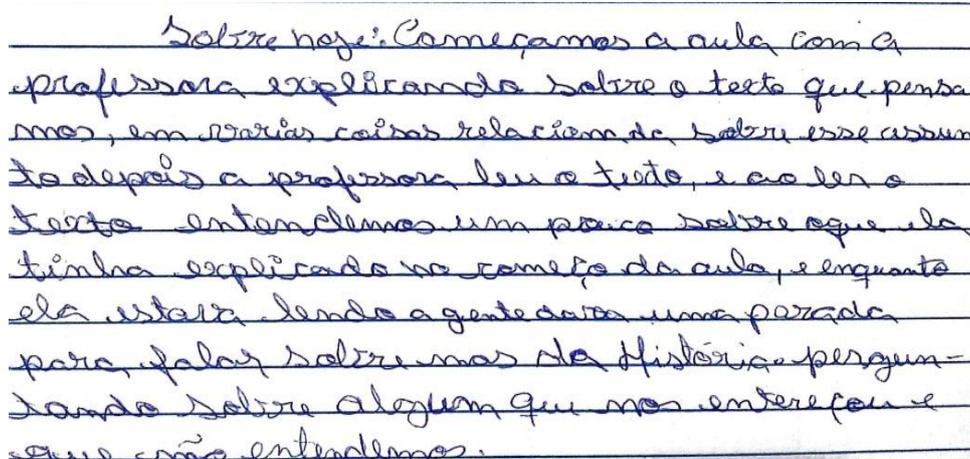
Essa recepção, por mais que o texto seja apresentado igualmente para todos, mostra a subjetividade da leitura feita por cada indivíduo, havendo constantes quebras de expectativas em relação à identificação por parte do aluno.

4.1.2 - AVALIAÇÃO DA AULA

Para essa parte, escolhi trechos voltados para a avaliação da aula, ou seja, recortes que se relacionam à aula como um todo, chamando atenção para o fato de não haver, por parte dos alunos, um detrimento da apreensão do texto devido ao foco inicial no decorrer da aula.

O primeiro trecho analisado foi do aluno L1, que acreditou que seria válido fazer uma reflexão acerca do trabalho feito em sala, registrando que o texto foi explicado, assim como assuntos relacionados ao texto. Outro registro feito pelo aluno é voltado para a parte técnica da aula, de como foi o processo:

Sobre hoje: começamos a aula com a professora explicando sobre o texto que pensamos, em várias coisas relacionadas sobre esse assunto, depois a professora leu o texto, e ao ler o texto entendemos um pouco sobre o que ela tinha explicado no começo da aula, e enquanto ela estava lendo a gente dava uma parada para falar sobre mais da história, perguntando sobre algum que nos interessou e que não entendemos. (L1)



Sobre hoje: Começamos a aula com a professora explicando sobre o texto que pensamos, em várias coisas relacionadas sobre esse assunto, depois a professora leu o texto, e ao ler o texto entendemos um pouco sobre o que ela tinha explicado no começo da aula, e enquanto ela estava lendo a gente dava uma parada para falar sobre mais da história, perguntando sobre algum que nos interessou e que não entendemos.

Figura 7: Fragmento do diário (L1)

O aluno afirma que, durante a leitura, paramos algumas vezes para o esclarecimento de algumas informações. Além de demonstração de maturidade, esse aluno provou concentração, pois prestou atenção tanto aos sentidos do texto, quanto aos processos de como a aula foi feita e também a forma como ele apreendia as informações, se atendo aos mínimos detalhes da explicação dada inicialmente e da condução da aula propriamente dita, analisando como foi entendendo o sentido do texto e descrevendo o caminho percorrido. Em consonância com Lima, “descrever o ato de recepção significa, de imediato, diferenciar seus vários passos e apreender sua construção hierárquica.” (LIMA, 1979, p.121) L1, com seu registro, mostrou sua eficaz percepção acerca de um trabalho que se atém aos diversos sentidos dentro de um texto. Ele demonstra também a importância para ele de que as atividades (e não só os textos) tenham sentido. Sobre esse mesmo episódio, a professora Etany comentou:

A professora leu o título do texto e perguntou aos alunos se através do título conseguiam prever a história, os alunos pareciam bem à vontade para explicar suas deduções.

Isabela iniciou a leitura. Ao longo da mesma fez pausas para tirar possíveis dúvidas quanto ao significado de palavras ou expressões, a fim de verificar se, no contexto, conseguiram compreender os significados. Isso ocorreu também para verificar a compreensão dos alunos sobre alguns trechos. (ETANY)

O registro da previsão da história, a partir do título, também foi feito por mim. As previsões abaixo são apenas de uma das quatro turmas:

Os alunos fizeram previsão da história após eu ler o título: acharam que a roupa nova do imperador se estragaria e algo daria errado, a roupa iria ficar manchada após ir para a máquina de lavar, ou o imperador rasgaria a roupa no próprio corpo ao desfilarmos com o traje. (ISABELA)

Enquanto a professora Etany se ateuve a descrever os meus procedimentos na aula, minhas observações estavam na ordem das respostas dos alunos à interação. Ou seja, no momento da realização da aula, os procedimentos para mim não estavam na ordem da prioridade da observação.

A aluna C1 criticou o texto, afirmando que gostou da história e que mudaria apenas o final, apresentando sugestão de um término satisfatório. Além disso, ela também comentou sobre a aula, escrevendo sobre todos esses aspectos de forma bem sucinta.

Gostei muito desse texto que fala do imperador, só não gostei do final porque o imperador passou vergonha e ficou por isso mesmo. Os tecelões deveriam ser presos. A aula de hoje foi boa porque foi mais calma e pouquinho coisa. tudo que foi passado foi bem legal. (C1)

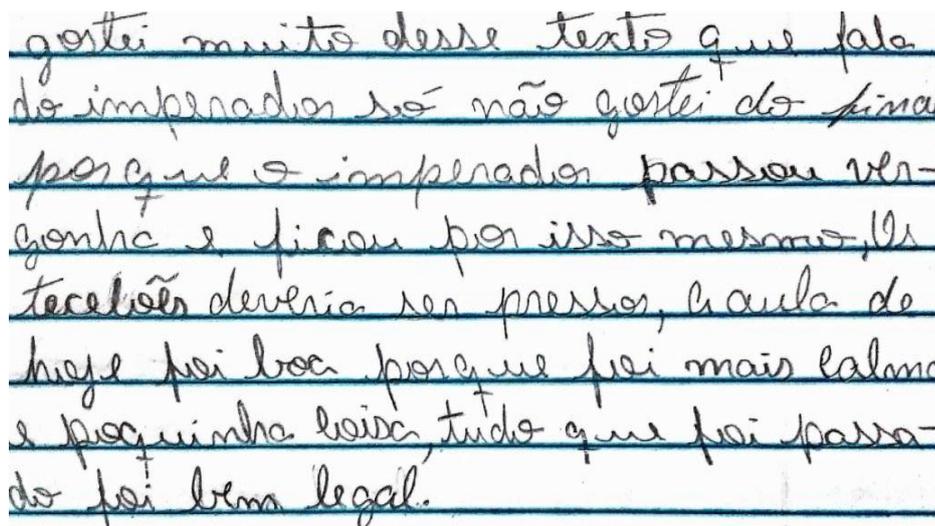


Figura 8: Fragmento do diário (C1)

Essa aluna é introvertida e tem dificuldade para interagir oralmente durante o debate, apenas escuta a discussão, tanto que Etany comentou: “Apesar de não ter falado, observava

atentamente a contação e cada comentário feito pelos colegas, timidamente sorrindo.” Mesmo com o pequeno registro, seu texto é prova de que compreendeu e participou, ainda que como ouvinte, de todas as questões discutidas. Diferente dos outros alunos, que queriam vingança mascarada de justiça, C1 pensou de forma sensata, aplicando uma penalidade mais branda para um crime menos grave. A aluna também criou uma identidade com o imperador, que foi revelada no seu registro, quando afirmou que não gostou do final porque ele passou vergonha. Não tinha, em seu diário de leitura, nenhuma menção aos gastos excessivos dele.

C1 relatou uma aula “mais calma”, com “pouquinha coisa”, revelando uma sensação atípica em comparação às minhas outras aulas, prova de que ao se envolver com a leitura textual, sua percepção temporal ficou diferente, já que o tempo passou mais rápido e a atividade pareceu ser pouca, mostrando que o engajamento amenizou a obrigação de prestar atenção em uma aula por aproximadamente três horas, considerando-a “boa”, já que se manteve engajada na atividade.

4.1.3 - COMPORTAMENTO DE CRIANÇA

Achei válido destacar trechos que falam sobre comportamento e personalidade de uma criança, pois durante o debate, em todas as turmas, a discussão sobre crianças foi levantada.

Sendo assim, alguns alunos afirmaram, oralmente, que crianças mais velhas mentem, mas todas as turmas entraram em um consenso que crianças menores não sabem mentir, porque são inocentes e ainda não têm malícia. O texto, junto com alguns conceitos que carregamos, leva a essa reflexão, já que a personagem da criança revela a verdade. Sobre esse assunto, na primeira turma registrei:

Eles fizeram uma avaliação acerca do motivo pelo qual a criança revelou que o personagem estava nu: de acordo com a visão dos alunos, as crianças não mentem, por isso a criança foi a única que teve coragem para dizer a verdade. (ISABELA)

Após repensar sobre o que registrei a respeito da fala dos alunos, cheguei a uma conclusão diferente da anterior, considerando que a revelação da criança não foi feita por coragem, já que ela não estava sendo coagida contra seus impulsos de sobrevivência. Na verdade, ela apenas fez uma constatação dos fatos que lhe foram apresentados, sem a censura própria a um adulto. Caso a personagem estivesse em situação de risco, seria possível afirmar que a postura tomada foi corajosa, o que não é o caso.

A reflexão dessa turma, feita no debate, ainda foi mais profunda, pois observaram a atitude da personagem que falou após a revelação da criança:

Houve ainda reflexão acerca da fala de outra personagem: “A criança falou que o imperador está nu.” A aluna A1 afirmou que mesmo depois de revelada a verdade, a personagem não teve coragem de dizer que o imperador estava nu, pois ainda assim teve medo de represálias ou de ser considerada idiota, usando o testemunho da criança para mostrar os fatos. (ISABELA)

Ao informar que “a criança” declarou a verdade, a personagem se mostrou covarde, pois ainda tinha medo de ser vista com maus olhos. Os alunos, a partir dessa personagem secundária, reafirmaram suas concepções de que adultos são covardes e não têm a inocência das crianças, que possuem verdades incontestáveis, por isso são apontadas como honestas sempre.

A aluna A1 fez seu registro sobre esse assunto, também afirmando que crianças não mentem. Além de refletir sobre como as crianças se comportam, ela também refletiu sobre a personagem que fez a constatação da fala da criança, posteriormente trazendo um julgamento das personagens da história, chamando todas de imbecis:

A verdade veio através de uma criança, o adulto que ouviu as palavras, talvez o pai, falou foi a criança que disse, criança não mente ele não queria se passar por imbecil, não assumiu o que estava vendo. Todos foram grandes imbecis nessa história. (A1)

A verdade veio através de uma criança, o adulto que ouviu as palavras talvez o pai, falou foi a criança que disse, criança não mente ele não queria se passar por imbecil, não assumiu o que estava vendo. Todos foram grandes imbecis nessa história.

Figura 9: Fragmento do diário (A1)

A1 não pensou apenas a respeito da fala do adulto, ela também levantou hipótese sobre quem possivelmente era esse adulto, “talvez o pai”, demonstrando atenção no texto, inferindo detalhes, como a proximidade que o adulto estava da criança para ter ouvido sua fala e o fato de crianças geralmente andarem juntas aos seus pais. Ao fazer todas essas reflexões, inclusive sobre a “grande imbecilidade” apresentada pelas personagens, a aluna

dialogou com o texto, estudando o que é real, o que é possível e qual postura é ridícula para aquele contexto onde os acontecimentos se sucederam, e, para Petit (2008), é isso que o leitor faz, “dialoga com o texto, em que é trabalhado e alterado por ele.” (PETIT, 2008, p. 47) A1 se entregou ao universo literário, conversando com o texto, trazendo verossimilhança para o contexto, mesmo que em contato com elementos fantásticos.

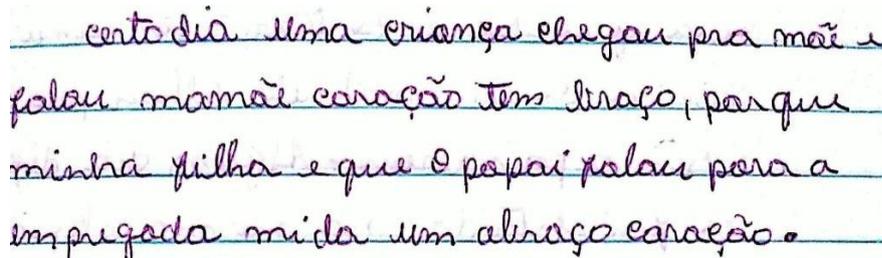
Já a aluna AC, ao fazer o registro, achou mais válido escrever histórias do universo da criança, as quais levaram adultos ao constrangimento e à situações complicadas e para deixar em evidência a inocência das crianças, reforçando as ideias que foram debatidas em sala, ela achou que seria válido estabelecer um elo com outro texto:

Certo dia, uma criança chegou para a mãe e falou:

- Mamãe, coração tem braço?

- Por que, minha filha?

- É que o papai falou para a empregada: “me dá um abraço, coração.” (AC)



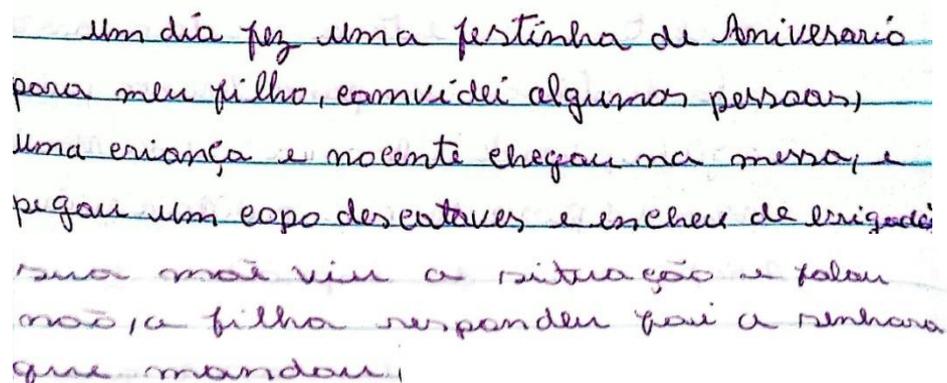
certo dia uma criança chegou pra mãe e
falou mamãe coração tem braço, porque
minha filha e que o papai falou para a
empregada me dá um abraço coração.

Figura 10: Fragmento do diário (AC)

Ao escrever a piada, a aluna recuperou conhecimento prévio, resgatando um texto para comprovar o que foi deduzido do outro, usando a intertextualidade como uma ferramenta de suporte para o seu argumento. Isso parece corroborar o que afirma PETIT: “às vezes, a leitura nos dá o apoio de uma definição. De uma forma, uma ordenação. Sentimos que existe, em alguns textos escritos por escritores, um pouco mais de verdade que em outras formas de expressão lingüística.” (PETIT, 2006, p. 43)

A leitura prévia feita por AC, associada ao texto dessa aula, ajudou-a a esclarecer seu conceito de inocência e honestidade das crianças, confirmando que a leitura nos ajuda a organizar o pensamento. Além do uso da intertextualidade, ela também fez relatos baseados em sua própria experiência, usando sua vivência como comprovante para sua argumentação:

Um dia fiz uma festinha de aniversário para meu filho, convidei algumas pessoas, uma criança inocente chegou na mesa e pegou um copo descartável e encheu de brigadeiro. Sua mãe viu a situação e falou não. A filha respondeu foi a senhora que mandou. (AC)



Um dia fiz uma festinha de aniversário para meu filho, convidei algumas pessoas, uma criança e noente chegou na mesa, e pegou um copo de castanhas e escheu de brigar. Sua mãe viu a situação e falou não, a filha respondeu que a senhora que mandou.

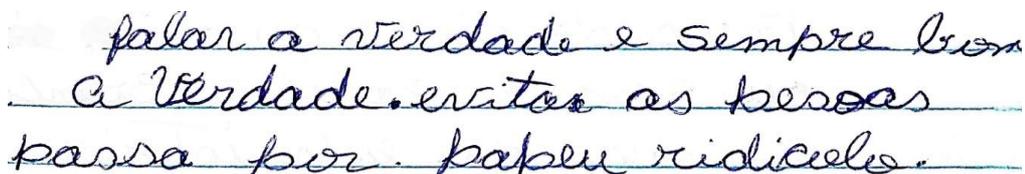
Figura 11: Fragmento do diário (AC)

A história da festa de aniversário também foi relatada oralmente, mostrando que a personagem da criança foi muito marcante para ela, revelando a identificação que AC fez com o texto, prova disso foi a escrita toda voltada para o comportamento das crianças. Jouve associa a identidade com alguma personagem à emoção sentida pelo leitor: “O papel das emoções no ato de leitura é fácil de se entender: prender-se a uma personagem é interessar-se pelo que lhe acontece, isto é, pela narrativa que a coloca em cena.” (JOUVE, 2002, p.20) É muito recorrente, entre alunas mães, o olhar mais detido à personagem criança. Toda escrita feita pela aluna foi baseada na reflexão que ela faz do comportamento infantil, deixando claro que ela se prendeu a essa personagem, dando crédito à postura das crianças perante a sociedade, em detrimento do comportamento dos adultos, o qual julga “sujo e desrespeitoso”.

4.1.4 - COMPORTAMENTO HUMANO

Como previamente analisei trechos que falavam sobre o comportamento de criança, achei que deveria selecionar trechos que falavam do comportamento humano de forma geral.

O aluno PS, ao registrar no diário de leitura a sua apreensão do texto, concluiu com uma lição de moral, focando sua conclusão no poder da verdade, pois para ele “Falar a verdade é sempre bom. A verdade evita as pessoas passar por papel ridículo.” (PS)

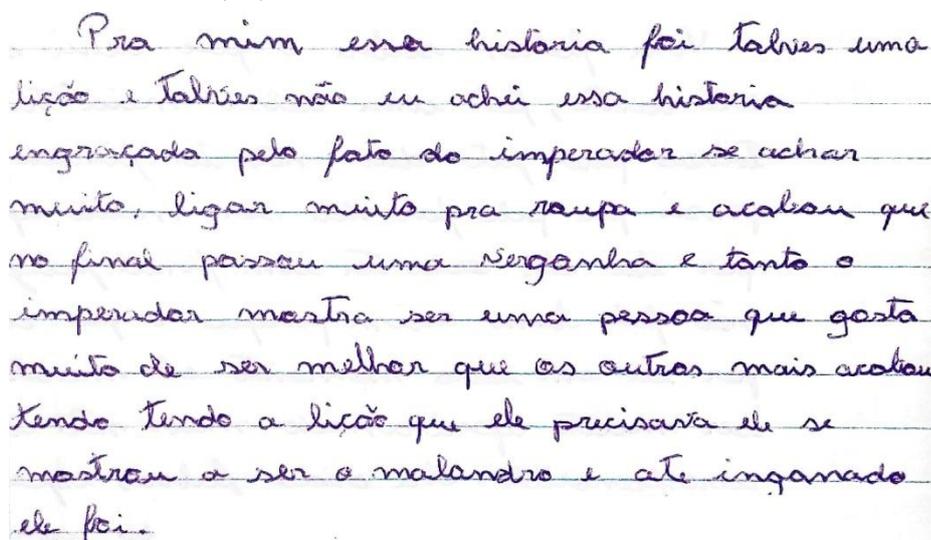


falar a verdade e sempre bom a verdade evita as pessoas passa por papel ridículo.

Figura 12: Fragmento do diário (PS)

Para PS, se o imperador tivesse desde o início falado que não enxergava o tecido, todo esse constrangimento teria sido evitado, fazendo da premissa “a verdade vos libertará” uma Verdade. Já a aluna L2 extraiu uma lição diferente da de PS:

Pra mim essa história foi talvez uma lição e talvez não. Eu achei essa história engraçada pelo fato do imperador se achar muito, ligar muito pra roupa e acabou que no final passou uma vergonha e tanto o imperador mostra ser uma pessoa que gosta muito de ser melhor que os outros mas acabou tendo a lição que ele precisava ele se mostrou a ser o malandro e até enganado ele foi. (L2)



Pra mim essa historia foi talvez uma lição e talvez não eu achei essa historia engraçada pelo fato do imperador se achar muito, ligar muito pra roupa e acabou que no final passou uma vergonha e tanto o imperador mostra ser uma pessoa que gosta muito de ser melhor que os outros mais acabou tendo tendo a lição que ele precisava ele se mostrou a ser o malandro e até enganado ele foi.

Figura 13: Fragmento do diário (L2)

É possível observar diferenças na forma como esses alunos receberam o texto e por mais que os dois tenham participado do mesmo debate, para L2, o imperador foi envergonhado publicamente por não mostrar humildade e querer ser melhor que os outros. De acordo com suas reflexões, comparando aos registros de PS, apesar da consequência ser a mesma, humilhação pública, as causas foram distintas: ausência da verdade, para PS, e ausência de humildade, para L2. Essa diferença de recepção existe porque

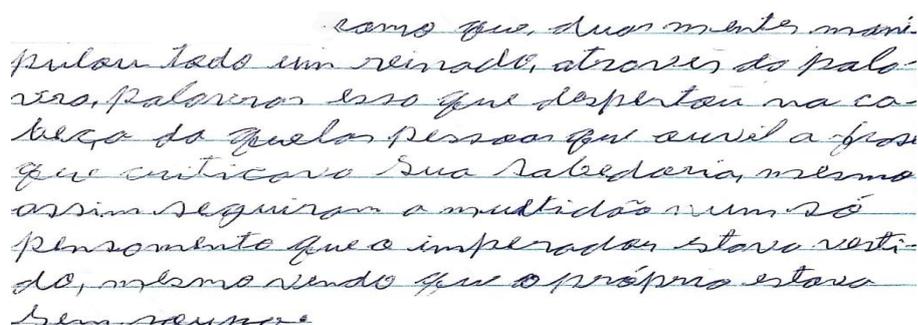
na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado. (PETIT, 2006, p. 24 - 25)

Devido à leitura diferente, L2 achou a história “engraçada”, vendo merecimento no que aconteceu com o imperador ao final, tendo dificuldade para avaliar se a história apresentou uma lição de moral ou não. A sua incerteza acerca da história pode ter surgido a

partir de emoções diferentes a respeito do que a impactou mais, o riso provocado pelo ocorrido ou a possível lição de moral apresentada pelo texto. Talvez a aluna não tenha se conscientizado que uma lição de moral pode aparecer em um tom mais cômico, como um imperador desfilando nu perante seus súditos. Após essa incerteza inicial, L2 foi capaz de registrar que a situação vivida pelo imperador foi merecida, pois ele se considerava melhor que os outros, posicionando-se assim favorável à lição de moral que ela depreendeu do texto.

Ainda sobre comportamento humano, SP refletiu sobre a capacidade de manipulação das pessoas, concluindo que é possível duas mentes manipularem todo um reinado:

Como que duas mentes manipulou todo um reinado, através da palavra, palavras essas que despertou na cabeça daquelas pessoas que ouviram a frase que criticava sua sabedoria, mesmo assim seguiram a multidão num só pensamento que o imperador estava vestido, mesmo vendo que o próprio estava sem roupa. (SP)



como que duas mentes mani-
pulou todo um reinado, através da pala-
vras, palavras essas que despertou na ca-
beça de aquelas pessoas que ouviram a frase
que criticava sua sabedoria, mesmo
assim seguiram a multidão num só
pensamento que o imperador estava vesti-
do, mesmo vendo que o próprio estava
sem roupa.

Figura 14: Fragmento do diário (SP)

SP falou com propriedade sobre o poder da palavra, pois foi alfabetizado há apenas três anos, reconhecendo a amplitude que sua existência pode alcançar, e mesmo com dificuldade para organizar a sua escrita, ele percebe que a palavra, usada de forma maliciosa, pode ser fonte de manipulação. Assim como Orlandi, ele também “considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar um outro, mas da relação de sentidos estabelecidas por eles num contexto social e histórico.” (ORLANDI, 2009, p. 63). No caso do texto lido, SP reconheceu que a manipulação só existiu porque se criou um contexto onde a palavra foi usada para iludir a pessoa, ofendendo sua sabedoria.

J1, em seu registro, também reconhece o poder da manipulação através da palavra:

Eu achei a história bem interessante, conta um fato que mostra pessoas que querem se aproveitar para ganhar dinheiro de maneira desonesta. Eles fizeram com que as pessoas mentissem para não serem chamadas de idiotas. Claro que ninguém queria ser um idiota, por esse motivo elas concordavam que o imperador estava bem vestido. (J1)

Eu achei a história bem interessante, conta um fato que mostra pessoas que vão ser apressadas para ganhar dinheiro de maneiras desonestas. Eles fizeram com que as pessoas mentissem para não serem chamados de idiotas. Claro que ninguém queria ser um idiota por esse motivo elas concordavam que o imperador estava bem vestido.

Figura 15: Fragmento do diário (J1)

A aluna afirma que “fizeram com que as pessoas mentissem”, tendo como justificativa para contar a mentira “não serem chamados de idiotas”, reconhecendo, assim como SP, que é possível persuadir alguém fazendo uso da palavra, que automaticamente está inserida em um discurso, sendo esse partidário e passível de transformações, a partir do momento que interage com outros discursos, fundindo-se e também transformando-se, deixando claro que sofremos influências a todo momento, mesmo que não percebamos da onde elas vêm.

4.1.5 - CRIAÇÃO DE HISTÓRIA

Para essa parte, selecionei trechos dos diários de leitura do aluno LC, voltado para a história criada, em que se baseou no que foi lido em sala, e analisei como sua produção própria foi influenciada pela leitura previamente feita. Esse aluno, na criação, se apoiou em alguns elementos mágicos do texto, como a invenção de uma capa com propriedades mágicas, o que manteve o texto fidedigno aos elementos do universo maravilhoso da história usada como base:

Na cidade onde o rei morava era conhecido pelo mundo todo. O rei era muito rico, e ele comprava tudo que ele gostava, certo um dia apareceu um senhor vendendo uma capa.

O rei observou e disse: - O senhor, quanto está essa capa?

O senhor respondeu: - 1000 libras.

O rei comprou a capa do senhor e falou que ia usar pelo resto da vida, certo um tempo a capa começou a sumir até ficar transparente. O rei ficou muito assustado com essa capa. (LC)

— Na cidade onde o Rei morava
era conhecido pelo mundo todo. O
Rei era muito rico, e ele comprava tu-
do que ele gostava, certo um dia apa-
receu um senhor vendendo uma capa,
O Rei observou e disse.— O senhor quan-
to está essa capa?
O senhor respondeu, 1.000 libras. O
Rei comprou a capa do senhor e falou
que ia usar pela resto da vida, certo
um tempo a capa começou a sumir até
fica transparente, O rei ficou muito
surto, assustado com essa capa.

Figura 16: Fragmento do diário (LC)

Outro elemento válido para observar é o uso da personagem “rei”, baseada na figura do “imperador”: o aluno usou palavras do mesmo campo semântico como forma de adequação do texto, apropriando-se das “regras” existentes para a realização da escrita. Um terceiro elemento passível de observação é o uso da escolha vocabular “libra” para indicar a moeda de troca usada pelo rei, demonstrando uma percepção voltada para o tipo de história escrita, que remonta o passado de reis e impérios, e se considerarmos que nossa literatura não é rica nas abordagens que remetem ao nosso passado real, automaticamente LC se apoiou na literatura importada, que remonta o sistema monetário dos feudos Anglo-Saxões e restante da Europa, evidenciando claro contato com histórias de origem europeia, talvez proveniente das grandes produções cinematográficas.

O aluno, a partir das palavras do autor, fez surgir suas próprias palavras, seguindo o arsenal de regras conhecidas por ele, de uma forma ou de outra, trazendo sua subjetividade para a recepção de uma obra e criação de outra, como afirma Petit:

É sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto. (PETIT, 2008, p. 33)

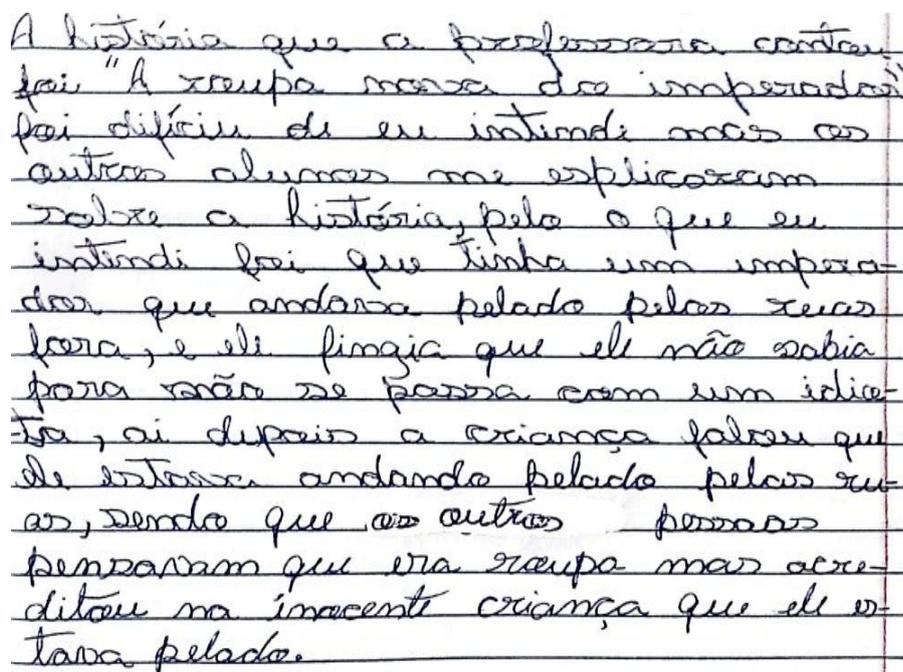
Assim, LC usou seu conhecimento de mundo, associado a sua imaginação, em cima de um texto com o qual teve contato pela primeira vez para criar a sua história, demonstrando habilidade para a criação.

4.1.6 - RESUMO

Nessa parte, os trechos selecionados têm relação com o resumo da história lida em sala e alguns dos alunos, que escolheram resumir, também fizeram outros registros escritos variados.

O primeiro trecho analisado foi retirado do diário de leitura da aluna M2. Frequentemente essa aluna apresenta dificuldade de concentração, além de apatia para as atividades propostas. Como de costume, M2 teve dificuldade para participar, mostrando desmotivação, sua cabeça estava encostada na mesa e sua atenção era mínima. A professora Etany reparou que “M2 mostrou-se dispersa e pouco participou. No final da leitura, M2 fez, oralmente, um breve resumo da história, detendo-se mais ao final. Essa iniciativa surgiu para mostrar que não estava desligada.” (ETANY) Entretanto, ao fazer o resumo, foi possível perceber que a aluna realmente não conseguiu apreender o sentido do texto:

A história que a professora contou foi “A roupa nova do imperador” foi difícil de eu entender mas os outros alunos me explicaram sobre a história, pelo o que eu entendi foi que tinha um imperador que andava pelado pelas ruas afora, e ele fingia que ele não sabia para não se passar com um idiota, aí depois a criança falou que ele estava andando pelado pelas ruas, sendo que as outras pessoas pensavam que era roupa mas acreditou na inocente criança que ele estava pelado. (M2)



A história que a professora contou foi "A roupa nova do imperador" foi difícil de eu entender mas os outros alunos me explicaram sobre a história, pelo o que eu entendi foi que tinha um imperador que andava pelado pelas ruas afora, e ele fingia que ele não sabia para não se passar com um idiota, aí depois a criança falou que ele estava andando pelado pelas ruas, sendo que as outras pessoas pensavam que era roupa mas acreditou na inocente criança que ele estava pelado.

Figura 17: Fragmento do diário (M2)

Apesar de posteriormente tentar acompanhar a aula, mesmo após o resumo feito pelos próprios alunos, por não prestar atenção ao início da leitura, foi difícil para ela capturar o sentido do texto e, ao fazer o registro, seu resumo deixou claro que pouco havia compreendido, mesmo assim conseguiu relacionar a história à nudez e ao fingimento.

A aluna F1 também fez resumo da história, sendo esse bem organizado, entretanto, no final, não intencionalmente, ela acrescentou uma informação inexistente no texto. De alguma forma, ela preencheu as lacunas que sua memória não conseguiu preencher: “Uma criança denunciou, “o imperador desfilou pelado!” E todos murmuravam, “ele está pelado”, foi um escândalo. Os dois vigaristas foram presos.” (F1)

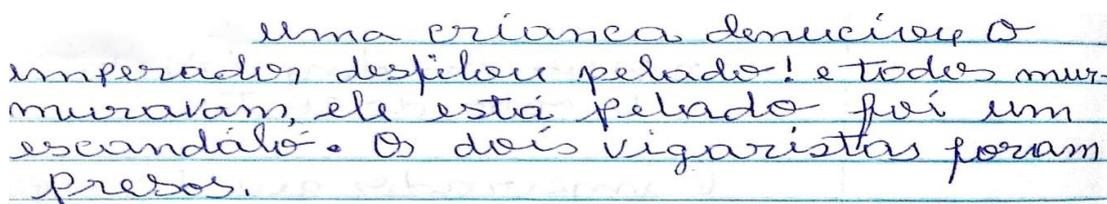


Figura 18: Fragmento do diário (F1)

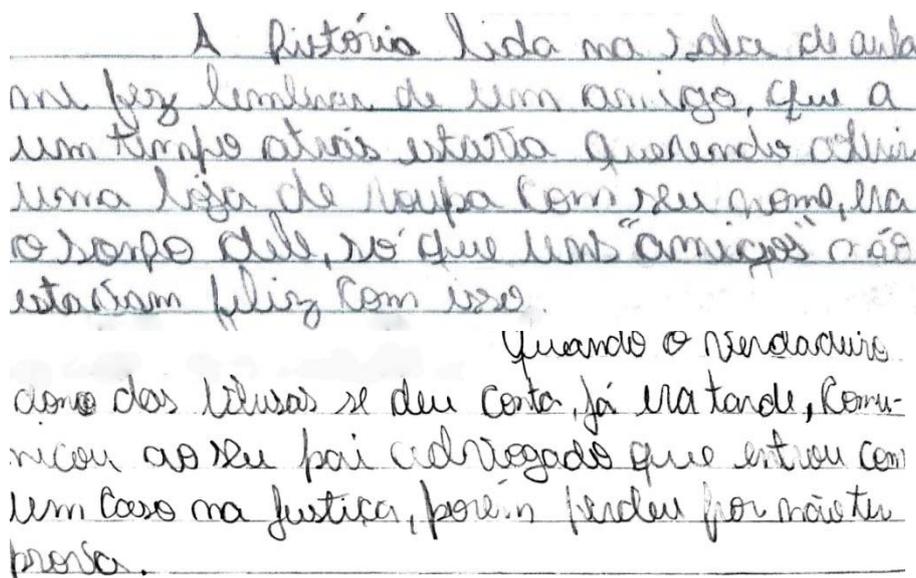
A aluna mencionou que “os vigaristas foram presos”, o que não aconteceu na versão lida e apesar da divergência de informação, isso não invalida o resumo feito por F1, que provou que ela capturou bem história, mostrando com o final fabricado que pode solucionar possíveis problemas ou lapsos de memória, preenchendo automaticamente os espaços em branco.

Dessa forma, apresentando novo desfecho para a história, a apreensão de F1 revelou a participação do seu inconsciente, mencionada por Jouve: “o leitor real apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente.” (JOUVE, 2002, p.15) A aluna resolveu o problema como gostaria que ele fosse resolvido.

4.1.7 - LEMBRANÇA

Para alguns alunos, a aula fez lembrar de situações ocorridas anteriormente. Dessa forma, a seleção desse trecho foi baseado na lembrança de J2, que achou válido fazer esse registro. O texto fez com que o aluno se remetesse a uma história de roupa e enganação e a partir do que foi lido, ele narrou a história de seu amigo:

A história lida na sala de aula me fez lembrar de um amigo, que há um tempo atrás estava querendo abrir uma loja de roupa com seu nome, era o sonho dele, só que uns “amigos” não estavam felizes com isso. (...) Quando o verdadeiro dono das blusas se deu conta, já era tarde, comunicou ao seu pai advogado que entrou com um caso na justiça, porém perdeu por não ter prova. (J2)



A história lida na sala de aula me fez lembrar de um amigo, que a um tempo atrás estava querendo abrir uma loja de roupa com seu nome, era o sonho dele, só que uns “amigos” não estavam felizes com isso.

Quando o verdadeiro dono das blusas se deu conta, já era tarde, comunicou ao seu pai advogado que entrou com um caso na justiça, porém perdeu por não ter prova.

Figura 19: Fragmento do diário (J2)

A associação feita aqui ficou clara, pois o texto lido em sala fala de manipulação, enganação e roupa, mostrando que o aluno não apenas entendeu a história, mas também a associou a uma outra que ocorreu na sua própria vida.

4.2 - “CONTO DE VERÃO Nº 2: BANDEIRA BRANCA” – LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO (Anexo 3)

Quando escolhi trabalhar esse texto, pensei em inúmeros aspectos que poderiam ser abordados em sala. O primeiro deles foi voltado para a riqueza do título do conto, que apresenta o nome de uma música, “Bandeira Branca” (Anexo 4), de Max Nunes e Laércio Alves, que foi interpretada por Dalva de Oliveira, e por si só já tem bastante significado. Achei que antes de mostrar a música para eles, eu poderia perguntar aos alunos a simbologia existente por trás de uma bandeira branca:

A bandeira branca é um estandarte cor neutra, usado para representar a paz entre os povos, torcidas, exércitos, etc. Um dos possíveis motivos da adoção da bandeira branca é: durante a idade média, cada vilarejo ou região possuía sua bandeira com listras, desenhos, etc. Exceto quando um povo colocava-se de fora de uma guerra ou batalha entre outros, em vez de hastear as cores de sua bandeira, hasteava uma bandeira branca em sinal de neutralidade. Ao levantar uma bandeira branca em meio a uma batalha, um exército está desistindo de seu ideal de luta, rendendo-se à nação inimiga. O emblema é mais conhecido por ser o símbolo da paz.

(Acesso em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_branca)

Se o título pode carregar essa simbologia, eles já poderiam traçar uma relação com o conto apresentado. Além disso, poderia perguntar se alguém conhecia a música, levando em consideração que é uma Marchinha de Carnaval de 1970 e muitos alunos do PEJA, no passado, já aproveitaram o carnaval ao som da voz de Dalva de Oliveira. Adicionando-se à “Bandeira Branca”, o título também fala de um “Conto de Verão nº 2”, que novamente pode fazer surgir a curiosidade, dessa vez voltada para eventos que ocorrem durante o verão.

O segundo e principal motivo da minha escolha foi o fato de o texto abordar duas personagens que compartilharam o mesmo momento, entretanto cada uma delas reagiu diferentemente às circunstâncias que se apresentaram: Píndaro tinha afeto por Janice, o que se transformou em um amor platônico, que apesar de não existir no plano físico, não sendo concretizado, existia em sua mente, vivendo esse amor por toda uma vida, enquanto Janice não correspondia aos sentimentos da personagem, demonstrando inclusive desprezo em mais de uma oportunidade.

Já que minha pesquisa girou em torno de analisar diferentes perspectivas de uma mesma situação, achei que seria válido levar esse texto, pois pude embasar meus conceitos com esse conto, afirmando que diferentes posições implicam distintas visões acerca de um fato ocorrido no mesmo espaço e tempo. Essa história permite explicar para os alunos, de forma lúdica, a pesquisa, pois aponta duas visões relevantes que posteriormente seriam avaliadas por eles, como eu fiz em minha pesquisa.

O terceiro motivo para essa escolha foi o fato de o conto relatar uma narrativa cujo enredo se deu no período do carnaval de antigamente. Como o PEJA tem alunos de faixa etária variada, quis levar esse enredo que lembraria aos mais velhos um pouco de como era o carnaval de sua época, e também apresentaria aos mais novos esse contraste, se comparado com nossas festas contemporâneas, trazendo para o debate a possibilidade de compartilhar a cultura vivida por diferentes gerações, em uma aula que valoriza a experiência do aluno, dessa forma aflorando ideias, que o aluno quer dividir, pois ao compartilhar a leitura,

cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal. (PETIT, 2008, p. 46-47)

A experiência de compartilhar essa leitura, além da ideia de familiaridade com o tema, também pode trazer a sensação de pertencimento aos alunos, encontrando relevância ao possibilitar que eles se conectem tendo esse assunto como foco. Ao resgatar neles essa familiaridade, trazendo uma história de amor ocorrida no período do carnaval, podendo ainda traçar um paralelo entre amor e paixão, os alunos puderam sentir intimidade com o tema proposto, o que facilita a interação com o texto, pois

quanto maior for a informação do leitor a respeito do tema, maior sua prontidão para interpretar a continuidade de sentidos, a coerência textual. A harmonia entre as informações que servem de pistas para estabelecer essa continuidade constitui a coerência textual. (COROA, 2008 a, p. 82)

Resgatando o passado dos mais antigos e aflorando o presente dos mais novos, o nível de leitura pode ser aprofundado, pois a partir do momento que se propicia experiência de troca entre diferentes leitores, que possuem informações prévias e visões de mundo distintas, a leitura do mesmo texto alcança um nível de coerência diferente. Ainda valorizando as diferenças etárias do PEJA, nesse contexto de culturas carnavalescas de gerações distintas, pensei em aprofundar o debate das diferenças culturais, baseando-me no trecho do texto: “Eram de culturas muito diferentes, não podia dar certo.” (Linhas 1-2) A partir desse trecho, levantei discussões voltadas para os possíveis motivos que impediriam um relacionamento de dar certo baseado na diversidade cultural.

Além da questão cultural, ainda usando esse trecho, também foi possível trabalhar em cima da análise do discurso, levando os alunos a refletirem sobre o prenúncio feito pelo narrador a respeito da relação recém-iniciada. A frase elaborada por ele perdeu seu crédito logo em seguida, com a leitura do complemento “Mas tinham só quatro anos e se entenderam. No mundo dos quatro anos todos se entendem, de um jeito ou de outro.” (Linhas 2-3) Dessa forma, a ideia de um impedimento para a relação dos dois, baseada na diferença cultural, foi quebrada pelo próprio narrador, que afirma que os mais novos não enxergam diferenças.

No final do texto, a primeira previsão feita pelo narrador se confirma, já que realmente o relacionamento prosseguiu apenas na idealização de Píndaro, o que não indica que o

narrador entrou em contradição, visto que sua afirmação foi relacionada a um contexto temporal diferente, onde as personagens ainda eram crianças.

Além do que já foi mencionado, outro trecho para qual eu gostaria de direcionar a atenção dos alunos é “- Você vomitou a alma - disse a mãe. Era exatamente como se sentia. Como alguém que vomitara a alma e nunca a teria de volta. Nunca.” (Linhas 45 – 47) Nesse trecho, a expressão “vomitou a alma” apresenta duas partes que podem ser usadas de forma metafórica, trazendo sentidos distintos de acordo com o contexto. No caso estudado, a palavra “vomitou” carregou seu sentido literal, pois foi a consequência de beber exageradamente, diferente da parte “alma” que para a personagem da mãe significou “muito” e para a personagem de Píndaro significou que a alma dele tinha abandonado-o, já que seu estado de tristeza era grande. Em outro contexto, seria possível usar a palavra “vomitou” de forma metafórica, indicando alguém que “falou drasticamente” e a palavra “alma” indicando “tudo o que sentiu vontade de falar”, dando sentido variado para “vomitou a alma”.

Ainda fazendo um estudo da escolha vocabular desse trecho selecionado, é válido refletir sobre a repetição de palavras em “nunca a teria de volta. Nunca” como uma forma de enfatizar que a tristeza de Píndaro era tão grande que jamais sua alma retornaria ao seu corpo. Sendo assim, o planejamento seguiu da seguinte forma:

- Previsões a partir do título (Significado de *Bandeira Branca*);
- Música: “Bandeira Branca”, interpretada por Dalva de Oliveira; (Anexo 4)
- Diferentes perspectivas existentes dentro do texto (Visão distinta do relacionamento existente entre as duas personagens);
- Carnaval em diferentes períodos;
- Diferenças entre amor e paixão;
- Problemas no relacionamento provenientes de diferenças culturais;
- Análise de trechos do discurso (“Eram de culturas muito diferentes, não podia dar certo. Mas tinham só quatro anos e se entenderam. No mundo dos quatro anos todos se entendem, de um jeito ou de outro.)
- Escolha vocabular (“- Você vomitou a alma - disse a mãe. Era exatamente como se sentia. Como alguém que vomitara a alma e nunca a teria de volta. Nunca.”)

Para a análise do material, escolhi esse texto por me relacionar diretamente a ele por causa de inúmeros motivos particulares. Quando o li pela primeira vez, criei uma identidade com a história de forma geral e com a personagem Píndaro, devido ao amor não correspondido. Além de me fazer lembrar do carnaval, uma das minhas comemorações

festivas preferidas, também me faz lembrar das marchinhas, um estilo musical do qual gosto, que me remete aos carnavais que passei no Espírito Santo, no município de Marataízes, lugar que até sete anos atrás ainda conservava um pouco das comemorações de antigamente.

Na época, o prefeito da cidade, por ser um religioso fervoroso, permitia a realização de cultos no meio das festas de rua, então esses carnavais tinham uma mistura cultural enorme, de um lado religiosos, com seus cultos, do outro foliões mais antigos, com suas marchinhas e do outro foliões mais novos, com seus trios elétricos, uma combinação um tanto atípica, que me traz boas lembranças. Essa mistura de emoções, causadas por esse texto, me trouxe a vontade de ver de perto como os outros se relacionaram a ele com suas diferentes recepções.

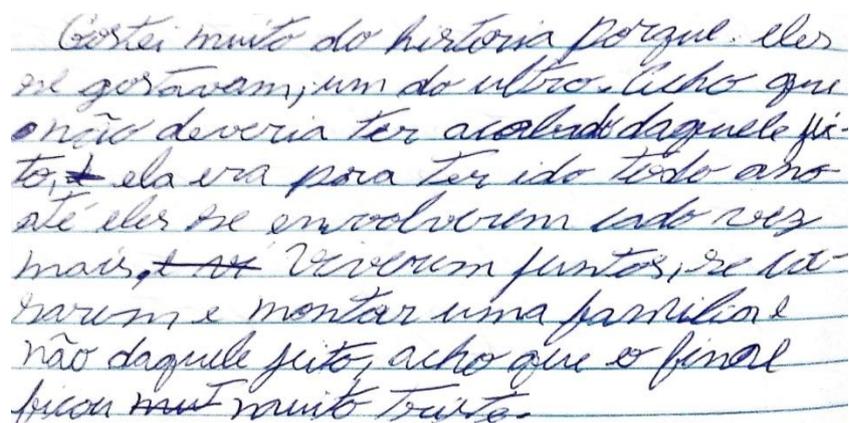
Todos os registros foram coletados no decorrer de quatro aulas, adicionando-se o cruzamento de informações do trabalho e da recepção, e como no texto anterior, a professora Etany registrou dados de uma turma somente, por conta de compromissos com a administração do PEJA.

Selecionei a produção de um novo desfecho e avaliação da aula, além da observação dos seguintes aspectos: lembrança, simbologia da paz, relacionamento afetivo, escolha vocabular e passado/presente.

4.2.1 - ALTERAÇÃO DE DESFECHO

A seleção a seguir foi baseada no desfecho feito por M1, que apesar de gostar do conto, não gostou do final em aberto, achando que o casal deveria se encontrar ano após ano até estabelecer um relacionamento feliz, mostrando aqui novamente a necessidade de um final que “resolve” o conflito, diferente desse que provocou uma emoção negativa e deixa claro a identidade do aluno com Píndaro através de sua dor:

Gostei muito da história porque eles se gostavam, um do outro. Acho que não deveria ter acabado daquele jeito, ela era para ter ido todo ano até eles se envolverem cada vez mais, viverem juntos, se casarem e montar uma família e não daquele jeito, acho que o final ficou muito triste. (M1)



Cortei muito do história porque eles
se geravam, um do outro. Acho que
não deveria ter a realidade daquele fi-
to, ~~ela~~ era para ter ido todo ano
até eles se envolverem cada vez
mais, ~~se~~ viverem juntos, se de-
taram e montar uma família
não daquele jeito, acho que o final
fica ~~mas~~ muito triste.

Figura 20: Fragmento do diário (M1)

Apesar de sugerir outro final, o aluno ainda assim entra nas especificidades propostas pela história, na qual as personagens se encontravam apenas uma vez por ano, então, o final elaborado por M1, mesmo diferente do apresentado no conto, possui verossimilhança com a história, mostrando que o aluno adentrou na ficção dos encontros anuais em “era para ter ido todo ano até eles se envolverem cada vez mais”.

O amor utópico dos contos de fadas que ele gostaria que ocorresse não se concretizou, trazendo sensação desagradável também para outros, que foi registrada pela professora Etany: “houve o lamento para o final dado a Píndaro, teve aluna que achou uma pena a mocinha não dar valor ao amor do rapaz”. Assim como acontece com a personagem criança, no texto do imperador, parece haver uma idealização do conceito de amor, associado a final feliz.

4.2.2 - LEMBRANÇA

Para alguns, a aula trouxe lembranças nostálgicas de suas infâncias, e todos os registros retratam o passado voltado para momentos felizes. Etany fez a mesma observação anotando que os alunos “associaram o texto às suas histórias de vida e a amores vividos”. Dessa forma, a seleção desse trecho foi baseada na lembrança de M4, que achou válido falar de como era sua família:

O título da história bandeira branca me lembra a compositora de enredo do carnaval dos anos 60, Dalva de Oliveira em tempos da minha infância o tempo que era mais feliz que eu tinha a minha família interzinha quase viva de parte de minha avó e avô e tio e tia meu pai minha mãe tudo bem a vida tinha mais graça era tudo feliz e perfeito. (M4)

O título do conto de autoria
bandeira branca - mais
lembrar a composição
de enredo de carnaval
dos anos 60 DA LVA do
relatório em tempos
de minha infância o tempo
que era mais feliz que
eu tenho a minha família
inteligente quando vi
de perto do menino avô
e a avó e tio e tia me
fazi muito mãe tudo
bem e eu de tempo mais
gosto em tudo feliz
e feliz

Figura 21: Fragmento do diário (M4)

O título do conto “Bandeira Branca” remeteu o aluno ao passado, à época em que escutava as marchinhas de carnaval, período em que sua família ainda estava viva. Um dos grandes lamentos dele é que hoje em dia, para lhe fazer companhia, resta apenas a sua mãe, que já está bem idosa, revelando assim um passado mais completo, em que seu pai era vivo, sua família era grande e ele se sentia feliz.

As diferentes formas de recepções por parte do leitor, como no caso acima mencionado, são bem avaliadas nesse trecho elaborado por Jouve:

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo- sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse. (JOUVE, 2002, p.19)

O texto, para M4, proporcionou emoções distintas, fazendo com que ele revisitasse a dor da perda e a felicidade da lembrança, trazendo uma recepção um tanto emotiva para o aluno, que ao registrar sobre esse passado, possibilitou que eu observasse sua identidade estabelecida com o texto, a partir do que viveu antigamente.

O mesmo aconteceu para a aluna J1, que se lembrou da infância, e como no conto lido, ela também frequentava clubes na época do carnaval: “Normalmente a gente sempre estava acampado nos dias de carnaval, e a minha tia sempre levava eu e as minhas primas na matinê das crianças que era no clube no centro de Maricá.” (J1)

Normalmente a gente sempre estava acampado nos dias de carnaval, e a minha tia sempre levava eu e as minhas primas no matine das crianças que era no clube no centro de maricá.

Figura 22: Fragmento do diário (J1)

Dessa forma, posso perceber a apropriação do texto literário, a partir do momento que os textos, segundo Petit,

nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana — a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido — não há razão para que os escritores não toquem cada um de nós. (PETIT, 2008, p. 40)

Os registros nos permitem observar que os alunos foram envolvidos pela história e, assim como eu, relacionaram-na ao passado, voltado à época do carnaval e da infância, sendo essa observação feita apenas pelo fato de eles terem escrito sua própria história, envoltos na emoção proporcionada pelo escritor do texto.

4.2.3 - SIMBOLOGIA DA PAZ

Para essa parte, selecionei trechos dos diários de leitura voltados para a reflexão acerca da simbologia de uma bandeira branca, mencionada por dois alunos. O aluno SP escolheu escrever sobre um filme a que assistiu, em que as personagens usavam a bandeira branca como forma de obter trégua momentânea para que pudessem ajudar um cavalo. Dessa forma exemplificou a sua argumentação a respeito do uso da bandeira, ao qual se referiu como “momento de bandeira branca”:

Bandeira branca simboliza o momento de paz de um momento ruim do nossas vidas o de guerra, brigas e confrontos. Que nem no filme *Cavalo de Guerra* que os soldados da um momento de paz, ou bandeira branca para ajudar o cavalo que estava preso no arame farpado. Houve um momento de compaixão pela vida do animal, que certamente iria morrer se não fosse esse momento de bandeira branca. (SP)

Bandeira Branca, simboliza o momento de paz
de um momento ruim do narrador e de guerra,
briga e confronto. Quem narra o episódio Cavalo
de guerra, que os bandos de um momento
de paz, ou Bandeira Branca para ajudar o
cavalo que estava preso no arame farpa-
do por um momento de compaixão pela
vida do animal. Que sentamto iria morre-
re, não fosse esse momento de Bandeira.

Figura 23: Fragmento do diário (SP)

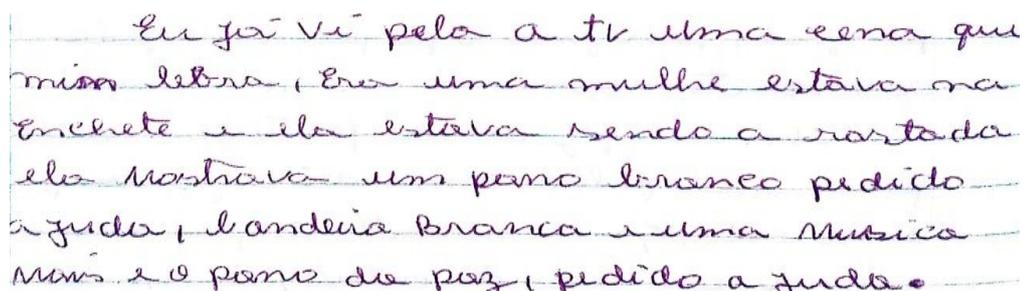
Com o fragmento acima, é possível observar que o aluno aproveitou uma ficção cinematográfica, *Cavalo de Guerra*, para embasar sua argumentação a respeito de uma outra ficção, “Conto de Verão nº2: Bandeira Branca”, fazendo uso da intertextualidade como forma de sustentação do seu pensamento a respeito da paz, o que deixa claro que

é a partir de fragmentos, apanhados aqui e ali, que fabricamos o sentido. O sentido não é, ou não é mais, em nossa época de fim das ideologias, um sistema total que dirá a última palavra, a razão de ser de nossa presença na terra. (PETIT, 2008, p. 43)

Como afirma Petit, o sentido é formado através da união de influências de tudo com o que temos contato, provenientes de lugares distintos, ou seja, todas essas informações são relevantes para que o leitor possa ter uma visão mais ampla não apenas do que é dito, como também do contexto em que o que é dito se insere.

Além de analisar o título da história lida, SP também fez uma avaliação do texto com o qual traçou a intertextualidade, sendo possível observar do trecho selecionado que ele se relacionou à compaixão apresentada naquele momento pelo cavalo, descrita em “houve um momento de compaixão pela vida do animal”, indicando que a paz surgiu a partir desse sentimento, que impediu a morte do cavalo.

Já AC também escreveu sobre a simbologia da paz, trazendo um contexto diferente de SP para traçar a sua intertextualidade, entretanto, sua relação, na minha visão, foi um pouco desconexa na exposição: “Eu já vi pela a TV uma cena que me lembrei, era uma mulher estava na enchente e ela estava sendo arrastada ela mostrava um pano branco pedindo ajuda, bandeira branca é uma música, mas é o pano de paz, pedido de ajuda.” (AC)



Eu já vi pela a tv uma cena que missa branca, Era uma mulher estava na enchete e ela estava sendo a rastada ela mostrava um pano branco pedido a juda, bandeira branca e uma musica mais e o pano de paz, pedido a juda.

Figura 24: Fragmento do diário (AC)

Houve nessa situação uma leitura enviesada por parte da aluna que, apesar de relacionar a bandeira branca com a simbologia da paz, usou um contexto equivocado para sustentar sua argumentação. Nesse caso, a relação feita entre abanar um pano branco para a situação problema apresentada não se relaciona ao pedido de paz discutido em sala, já que no contexto, a mulher que mostrava o pano não estava em guerra, apesar de estar em risco de vida proveniente de um desastre natural.

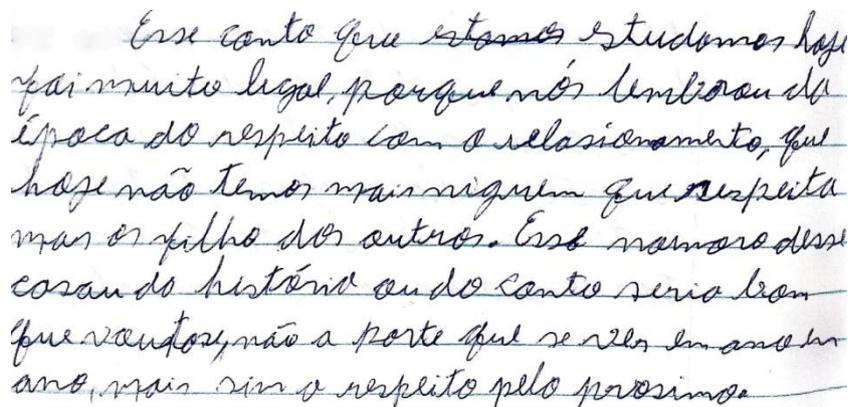
Talvez isso tenha ocorrido porque “não se pode jamais estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde os diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos.” (PETIT, 2008, p. 25) O que nos leva a crer que o leitor faz a interpretação que desejar perante uma situação, relacionando-a ao que for recuperado com mais facilidade. É preciso então que o professor esteja atento às interpretações possíveis e as problematize.

Dessa forma, para AC, a situação onde a pessoa abanou um pano branco por estar em perigo a remeteu à simbologia da paz, já que teoricamente a pessoa também abana um pano branco, descontextualizando a simbologia, pois apesar da semelhança no gesto, o contexto que se apresentou foi diferente. Entretanto, não se pode negar que ela se apropriou da ideia de fragilidade embutida no sujeito que suspende a bandeira branca.

4.2.4 - RELACIONAMENTO AFETIVO

Achei válido selecionar trechos sobre os relacionamentos afetivos, levando em consideração que essa temática foi a mais abordada nos debates posteriores a leitura desse texto. Etany ainda afirmou que os alunos “conversaram sobre a superficialidade das relações nos dias de hoje”, interpretado pelo aluno SP como desrespeito:

Esse conto que estudamos hoje foi muito legal, porque nos lembrou da época do respeito com o relacionamento, que hoje não temos mais ninguém que respeita mais os filhos dos outros. Esse namoro desse casal da história ou do conto seria bom que voltasse, não a parte que se veem de ano em ano, mas sim o respeito pelo próximo. (SP)



Esse conto que estudamos hoje
foi muito legal, porque nós lembramos da
época do respeito com o relacionamento, que
hoje não temos mais ninguém que respeita
mas os filhos dos outros. Esse namoro desse
casal da história ou do conto seria bom
que voltasse, não a parte que se veem de ano em
ano, mas sim o respeito pelo próximo.

Figura 25: Fragmento do diário (SP)

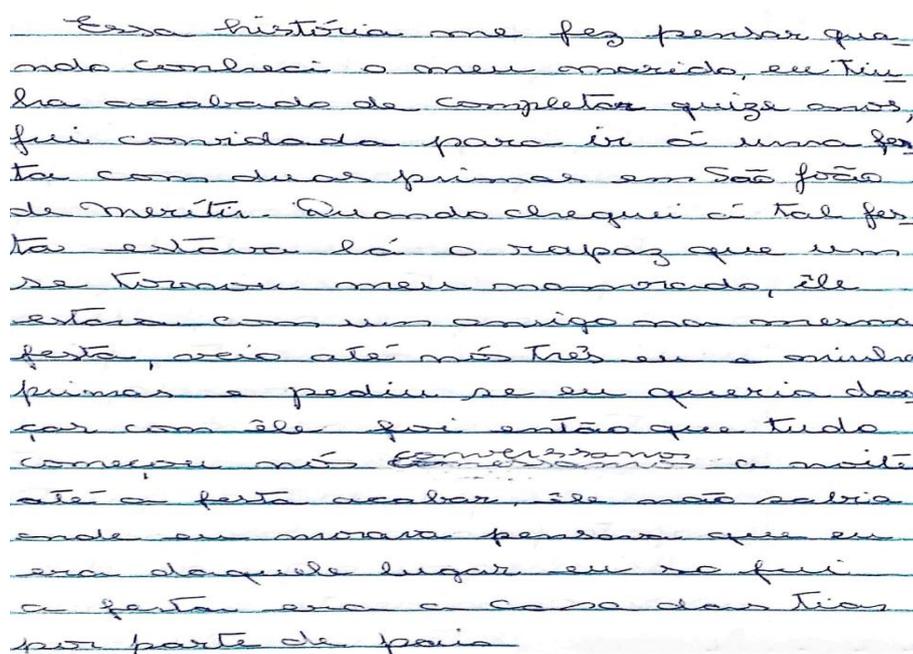
É perceptível pela escrita do aluno que ele apresenta postura ética, identificando-se com relações de respeito e compaixão, retratado anteriormente. Seus registros apresentam não só uma escrita voltada para o respeito com o animal, quando menciona a compaixão pelo cavalo do filme *Cavalo de Guerra*, mas também para o respeito em relacionamentos humanos, o que ele afirma que não tem visto ultimamente, já que os filhos não são respeitados como antigamente, expressando, dessa forma, seu desejo por mais relações respeitadas. As ideias apresentadas por SP indicam que ele se relaciona a essas qualidades, pois ao fazer a leitura, enxergou nela o que realmente é, já que, segundo PETIT:

ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que "lê" o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar. (PETIT, 2006, p. 39 - 40)

Sendo assim, de acordo com Petit, a leitura possibilitou ao leitor autoconhecimento, e sua escrita permitiu que eu tivesse acesso ao que ele pensa em relação ao tema.

A aluna N1 também escreveu sobre relacionamento afetivo, relatando como foi o início do seu, recordando-se da festa onde conheceu seu marido, que deu origem a um relacionamento que já dura cinquenta e um anos:

Essa história me fez pensar quando conheci o meu marido, eu tinha acabado de completar quinze anos, fui convidada para ir à uma festa com duas primas em São João de Meriti. Quando cheguei a tal festa estava lá o rapaz que um se tornou meu namorado, ele estava com um amigo na mesma festa, veio até nós três eu e minhas primas e pediu se eu queria dançar com ele, foi então que tudo começou nós conversamos a noite até a festa acabar, ele não sabia onde eu morava pensava que eu era daquele lugar eu só fui a festa era a casa das tias por parte de pais (N1)



Essa história me fez pensar quando conheci o meu marido, eu tinha acabado de completar quinze anos, fui convidada para ir à uma festa com duas primas em São João de Meriti. Quando cheguei a tal festa estava lá o rapaz que um se tornou meu namorado, ele estava com um amigo na mesma festa, veio até nós três eu e minhas primas e pediu se eu queria dançar com ele foi então que tudo começou nós conversamos a noite até a festa acabar, ele não sabia onde eu morava pensava que eu era daquele lugar eu só fui a festa era a casa das tias por parte de pais

Figura 26: Fragmento do diário (N1)

A maioria das escritas voltadas para esse texto retratam histórias pessoais, ou lembranças voltadas para comemorações festivas ou relacionamentos afetivos, como o exemplo acima, em que N1 fez uma associação de todas essas ideias, mostrando que os alunos se relacionaram com o texto de forma íntima e de acordo com Jouve, precisamos notar “a ligação estreita estabelecida entre identificação e emoção. Mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral.” (JOUVE, 2002, p.21)

Ainda sobre relacionamento, em uma das turmas, ao final da leitura, eu registrei algumas ideias reveladas por L1, que traçou uma comparação entre sentimento masculino e feminino, afirmando que homens sofrem mais que mulheres, já que elas são ardilosas: “os alunos refletiram e concluíram que homens sempre sofrem mais que mulheres. O aluno L1 falou que “mulher é fogo, pois enganou até o diabo”. Os outros dois alunos concordaram, com a ressalva que mulheres também sofrem.” (ISABELA)

O aluno L1 diz que em uma ruptura no relacionamento, homens sofrem mais que mulheres, embasando-se inclusive em um discurso religioso para sustentar sua argumentação, já que as mulheres conseguem “enganar até o diabo”. Sua identificação se relacionou a uma experiência própria, pois de acordo com o que afirma, ele já teve vários términos de namoro onde apenas ele sofreu. Com a generalização acerca do sofrimento, é possível confirmar que L1 estabeleceu uma ligação entre emoção e identificação, mas também ampliou essa experiência com apropriação de um discurso machista, que vitimiza o homem no caso do abandono pela mulher.

4.2.5 - ESCOLHA VOCABULAR

Para essa seleção, escolhi um trecho do diário da aluna F1, que em seu resumo fez uma escolha vocabular sintonizada com a emoção passada pelo texto, sendo essa análise voltada apenas para esse pequeno trecho do que foi criado por ela: “ficou muito triste tomou um porre federal” (F1)

A photograph of a handwritten note in blue ink on white paper. The text reads "ficou muito triste tomou um porre federal" and is underlined with a blue line.

Figura 27: Fragmento do diário (F1)

No conto lido em sala, existe um trecho que se refere ao sucedido com a personagem que, após beber muito, “vomitou a alma” (Linha 45), o que foi recontado por F1 como “tomou um porre federal”. O que observei aqui foi o fato de a aluna conseguir capturar a dramaticidade transmitida pelo texto, reproduzindo-a da mesma forma em seu resumo, adentrando o universo fictício do conto, que usou o exagero para relatar a ação ocorrida.

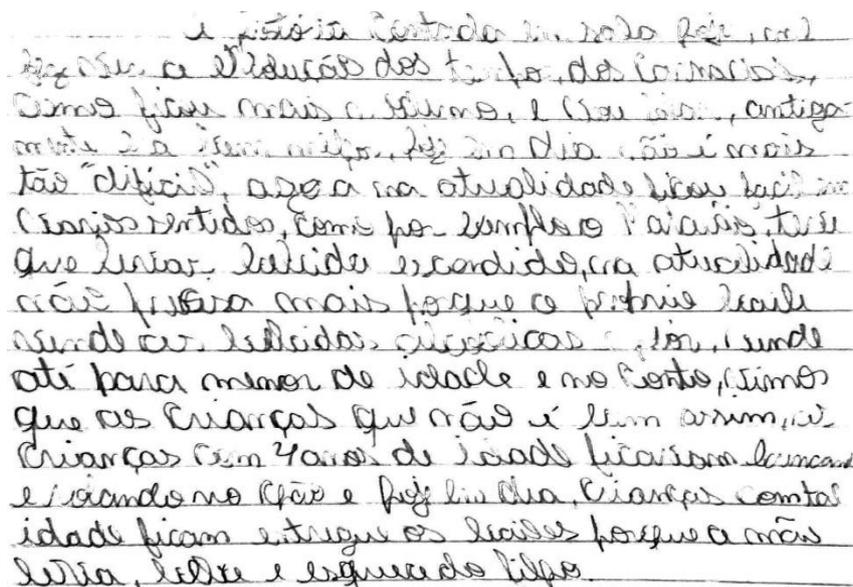
Além disso, no texto o autor relatou a consequência de beber exageradamente, descrita como “vomitar a alma”, e a aluna relatou a causa, descrita como “tomar um porre federal”, fazendo uma troca do foco causa/consequência, o que não impediu a compreensão nem do enredo, nem da emoção transmitida pela história, sendo possível reconhecer o excesso tanto no conto quanto no resumo.

A palavra de F1 provou ser resultado da cultura que a cerca e da sociedade em que vive, independente de saber que ela assim escreve por sofrer influência ao longo do percurso.

4.2.6 - PASSADO / PRESENTE

Para alguns alunos, a leitura fez comparar o passado com o presente, o que achei importante analisar, considerando que temos alunos de faixa etária bem variadas, que conhecem o passado retratado no texto. Assim, a seleção desse trecho foi devido às comparações feita por J2:

A história contada em sala hoje me fez ver a evolução dos tempos dos carnavais, como ficou mais moderno, e vou falar, antigamente era bem melhor, hoje em dia não é mais tão “difícil”, agora na atualidade ficou fácil em vários sentidos, como por exemplo o Marcelão, teve que levar bebida escondido, na atualidade não precisa mais porque o próprio baile vende as bebidas alcoólicas e pior, vende até para menor de idade e no conto, vimos que as crianças que não é bem assim, as crianças com 4 anos de idade ficavam brincando e rolando no chão e hoje em dia, crianças com tal idade ficam entregues os bailes porque a mãe leva, bebe e esquece do filho. (J2)



A história contada em sala hoje me fez ver a evolução dos tempos dos carnavais, como ficou mais moderno, e vou falar, antigamente era bem melhor, hoje em dia não é mais tão “difícil”, agora na atualidade ficou fácil em vários sentidos, como por exemplo o Marcelão, teve que levar bebida escondido, na atualidade não precisa mais porque o próprio baile vende as bebidas alcoólicas e pior, vende até para menor de idade e no conto, vimos que as crianças que não é bem assim, as crianças com 4 anos de idade ficavam brincando e rolando no chão e hoje em dia, crianças com tal idade ficam entregues os bailes porque a mãe leva, bebe e esquece do filho.

Figura 28: Fragmento do diário (J2)

Há no trecho uma comparação entre um passado indicado como “bem melhor” em oposição a um presente liberal “ficou fácil em vários sentidos”, sendo essa comparação estabelecida através das festas de carnaval e do acesso à bebida. Para comparar como os jovens se comportam, J2 analisou a personagem Marcelão, que entrou no baile de carnaval com bebida escondida. O aluno avaliou essa ação, afirmando que só foi possível para aquele

grupo de adolescentes beber porque levaram a bebida ilegalmente para o baile, fazendo uma transgressão das regras estabelecidas pela sociedade, diferente do que acontece nos dias atuais, onde há pouca fiscalização do uso de bebida alcoólica por jovens, existindo inclusive o estímulo para o consumo nessa faixa etária, o que proporciona lucro para a indústria da bebida, não existindo mais rigor ou pudor na venda de álcool para menores de idade, fazendo com que a transgressão das regras não seja mais a nível individual.

O aluno também comparou o comportamento dos adultos no que se refere ao consumo da bebida, mas dessa vez não focou na legalidade do uso, mas na ausência de responsabilidade dos pais, que levam seus filhos para os “bailes”, “bebem” e “não tomam conta das crianças”, que ficam largadas a própria sorte.

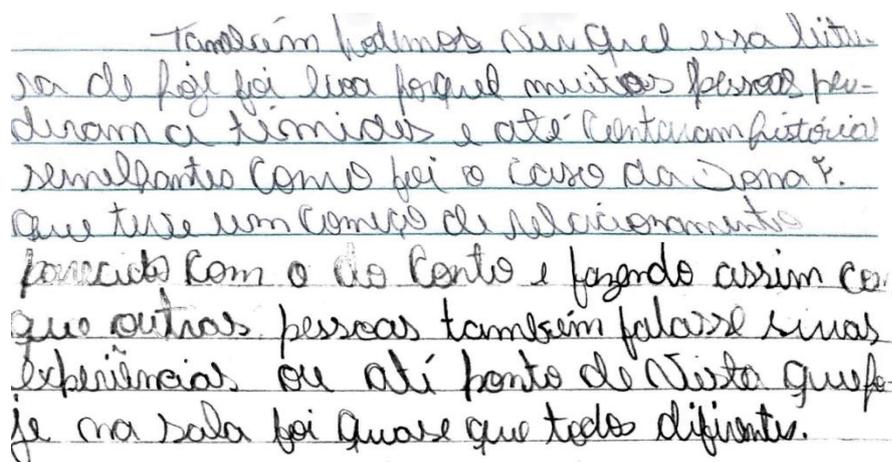
Essas discussões voltadas para comparação entre passado e presente foram previamente feitas em sala após o debate e nessas interpretações, foi possível perceber como o aluno deu coerência à leitura do texto, estabelecendo relações com seu conhecimento de mundo e experiências prévias dos que o cercam, já que o passado relatado por ele não foi vivenciado, se considerarmos seus 17 anos.

4.2.7 - AVALIAÇÃO SOBRE A AULA

Para essa parte, selecionei trechos meus, dos alunos e da professora Etany referentes à recepção da aula, indicando suas preferências por essas atividades voltadas para leitura, pois fizeram uma significação melhor da aula como um todo: “Perguntei aos alunos como eles se sentiam trabalhando o texto dessa forma e eles informaram que estavam gostando, pois além de ajudá-los a entender histórias diferentes, eles também estavam conseguindo escrever.” (ISABELA)

É válido observar que a leitura traz poder a eles, pois mesmo que não os faça escritores, pode capacitá-los “a enunciar as próprias palavras, os próprios textos, e a ser mais autores de suas vidas.” (PETIT, 2008, p. 38) Antes, para escrever, os alunos acreditavam não ter imaginação, tornando as atividades de escrita tarefas obrigatórias e desprazerosas. Mas após o início das atividades de leitura poucos apresentaram bloqueio para a escrita, pois ela veio de forma natural, apenas como resultado de tudo que foi feito, o que me levou a refletir que os alunos antes não estavam sendo devidamente estimulados. Nesse contexto, também é perceptível que os alunos começaram a se expressar com mais facilidade, o que foi relevado por J2:

Também podemos ver que essa leitura de hoje foi boa porque muitas pessoas perderam a timidez e até contaram histórias semelhantes como foi o caso de Dona F. que teve um começo de relacionamento parecido com o do conto e fazendo assim com que outras pessoas também falasse suas experiências ou até ponto de vista que hoje na sala foi quase que todos diferentes. (J2)



Também podemos ver que essa leitura de hoje foi boa porque muitas pessoas perderam a timidez e até contaram histórias semelhantes como foi o caso de Dona F. que teve um começo de relacionamento parecido com o do conto e fazendo assim com que outras pessoas também falasse suas experiências ou até ponto de vista que hoje na sala foi quase que todos diferentes.

Figura 29: Fragmento do diário (J2)

Além de um ímpeto maior para se expressar, interpretado por J2 como a perda da timidez, mencionou que diversos alunos apresentaram pontos de vista diferentes, já que cada um relacionou-se à parte da história. Esse diferente posicionamento deles a respeito do texto foi proveniente de uma maior segurança para se colocar perante o grupo, fruto do trabalho em progresso.

J2 também estava preocupado com o que escreveria e com a forma como escreveria, sendo assim, quando fez seu registro, perguntou se poderia falar de outra pessoa que estava presente na sala para exemplificar seu argumento. Ao receber a resposta afirmativa, o aluno procurou saber como fazer a anotação do nome de alguém de forma a preservar sua identidade, o que resultou na referência à aluna como “Dona F.”

Novamente pude observar o cuidado com o trabalho que eles estão fazendo, o respeito aos seus diários de leitura, suas escritas e seus debates, o que prova que estão tendo um gosto maior por estar ali, fazendo parte daquele grupo que conversa e discute qualquer questão, com capacidade de respeitar, de ouvir e ser ouvido, se conscientizando de todo o processo.

Assim como J2, professora Etany também observou o comportamento dos alunos, afirmando que a turma

demonstrou-se muito participativa e logo “apontou” inúmeras possibilidades para o título, tais como: a história possivelmente ocorreu no verão, Bandeira Branca é uma marchinha cantada por Dalva de Oliveira, a bandeira branca remete à paz... Aos poucos foram ficando mais curiosos e, sem saber, foram se aproximando do contexto da história a ser lida. (ETANY)

A professora Etany ainda observa que a leitura despertou o interesse dos alunos, contribuindo para acentuar a curiosidade pelo decorrer da história, o que se mostrou positivo durante o debate, já que “curiosidade provocada é terreno fértil para despertar a atenção e fazer todos viajarem pelo mundo da fantasia. Foi assim que percebi os alunos ao longo da história, atentos, compenetrados e opinando como se a vida fosse deles.” (ETANY)

Pelos registros, percebi que os alunos realmente conseguiram entrar na história, transpondo para suas vidas pessoais as emoções vividas a partir do texto, e é isso também que a leitura proporciona, ela “tem muitas faces e é marcada ao mesmo tempo pelo poder absoluto que se atribui à palavra escrita, de um lado, e pela irreduzível liberdade do leitor, do outro.” (PETIT, 2008, p. 20) O leitor, seguro para interpretar, livre para escrever, adquire um poder incomensurável, que traz benefícios constantes. Mesmo que se questione muito esse tipo de experiência, quando se trata de leitores mais experientes, no caso de iniciantes, é extremamente necessário que tenham esse espaço.

4.3 - “FLOR, TELEFONE, MOÇA” – CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (Anexo 5)

Inicialmente, ao entrar no Mestrado, acreditava que a minha pesquisa seria voltada para literatura de terror, tamanho é meu gosto por esse gênero, que trata tanto do sobrenatural como do não-sobrenatural, agindo no nível psicológico, por isso escolhi esse conto, devido ao gosto pessoal por histórias de assombração, que carregam uma atmosfera de estranheza.

O que mais me atrai é a capacidade que alguns escritores têm de construir histórias que aumentam a tensão aos poucos, criando em mim uma sensação extrema de desconforto à medida que o clímax se aproxima, o que considero fundamental para uma boa história de assombração, e é essa sensação de mal-estar que me seduz. Nessa história específica, na construção do conto, à medida que o suspense aumenta para a personagem principal, ele também aumenta para o leitor, havendo assim uma proporção direta entre os dois.

Por pensar muito em como se cria o suspense, achei válido mostrar para os alunos algumas estratégias usadas nesse conto de assombração, a começar pela primeira frase:

NÃO, NÃO É UM CONTO. Sou apenas um sujeito que escuta algumas vezes, que outras não escuta, e vai passando. Naquele dia escutei, certamente porque era a amiga quem falava. É doce ouvir os amigos, ainda quando não falem, porque amigo tem o dom de se fazer compreender até sem sinais. Até sem olhos. (Linhas 1 – 4)

Nessa parte, o narrador afirma que essa história não é um “conto”, é apenas uma história que ele escutou de uma amiga, o que passa para o leitor a história como verdadeira, remetendo-o a algo que realmente aconteceu, em oposição a uma história fictícia. O escritor, quando cria a ilusão de que o fato aconteceu no nosso espaço e tempo, traz legitimidade para seu conto.

Além disso, para reforçar mais a ideia de realidade, quem conta a história não é um desconhecido qualquer, é uma amiga, e quando é uma amiga quem conta algo, isso significa que só pode ser verdade:

– Sei de um caso de flor que é tão triste!
E sorrindo:
– Mas você não vai acreditar, juro.
Quem sabe? Tudo depende da pessoa que conta, como do jeito de contar. Há dias em que não depende nem disso: estamos possuídos de universal credulidade. E daí, argumento máximo, a amiga asseverou que a história era verdadeira. (Linhas 8 – 13)

No trecho acima, o narrador argumenta sobre o que leva ou não uma pessoa a crer em uma história, independente da veracidade dos fatos, e a conclusão lógica, “argumento máximo” e irrefutável, é a garantia oferecida pela amiga de que o que conta é verdadeiro, o que não se contesta devido à credibilidade dada aos amigos.

Em seguida, achei necessário chamar atenção para a construção de um cenário de assombração:

Perto do Cemitério São João Batista. Você sabe, quem mora por ali, queira ou não queira, tem de tomar conhecimento da morte. Toda hora está passando enterro, e a gente acaba por se interessar. Não é tão empolgante como navios ou casamentos, ou carruagem de rei, mas sempre merece ser olhado. A moça, naturalmente, gostava mais de ver passar enterro do que não ver nada. E se fosse ficar triste diante de tanto corpo desfilando, havia de estar bem arranjada. (Linhas 14 – 20)

O narrador, logo no início do conto, já informa ao leitor que a personagem mora perto do cemitério, o que de alguma forma indica uma familiaridade com o ambiente, se considerarmos que qualquer um pode criar determinada intimidade com o lugar onde vive, como o caso de muitos dos alunos, que vivem em comunidades ou em áreas próximas, enxergando cenas de violência e tiroteio com naturalidade.

No conto, a proximidade do cemitério, além de remeter à imaginação do leitor a um lugar de corpos sem vida e almas penadas, também indica um relacionamento, por parte da personagem, com a morte, uma naturalização maior, que é exatamente o que essa proximidade propicia.

Logo nesse primeiro momento, já lemos palavras de um campo semântico possivelmente de assombração, como “cemitério”, “morte”, “enterro”, “corpo”, que podem deixar o leitor em estado de alerta para o que virá em seguida, construindo aos poucos o suspense, encontrando posteriormente palavras como “defunto”, “sepultamento”, “túmulo” e mais, ainda pertencentes a esse mesmo campo semântico.

Além disso, no decorrer da história, causa estranheza para o leitor o fato de a personagem gostar de caminhar pelo cemitério, mesmo morando perto da praia. Todos esses fatores ajudam a criar expectativas assustadoras acerca do que virá a acontecer:

O certo é que de tarde costumava passear – ou melhor, “deslizar” pelas ruínas brancas do cemitério, mergulhada em cisma... Olhava uma inscrição, ou não olhava, descobria uma figura de anjinho, uma coluna partida, uma águia, comparava as covas ricas às covas pobres, fazia cálculos de idade dos defuntos, considerava retratos em medalhões – sim, há de ser isso que ela fazia por lá, pois que mais poderia fazer? (Linhas 38 – 43)

Todas essas ações, feitas pela personagem dentro do cemitério, são consideradas atípicas para os moradores daqui, que têm inúmeras formas de se entreter sem ser nesse lugar. Então achei válido estabelecer algumas diferenças regionais, já que o texto apresenta a deixa fazendo uma comparação entre cidade grande e interior:

Mas por preguiça pela curiosidade dos enterros, sei lá por quê, deu para andar em São João Batista, contemplando túmulo. Coitada!
– No interior isso não é raro...
– Mas a moça era de Botafogo. (Linhas 31 – 35)

Como muitos alunos do PEJA são oriundos do interior, eles já estavam familiarizados com a cultura de passear dentro do cemitério, que foi revelada no debate feito em sala:

Os alunos informaram que no interior as pessoas frequentam cemitérios para passear, para namorar, já que o cemitério é vazio e ninguém irá atrapalhar o momento. Dois alunos, que são oriundos do Rio de Janeiro, afirmaram que jamais entrariam em um cemitério para namorar, fazendo eles com o sobrenatural e a possibilidade de algum espírito encostar-se a eles durante o encontro. (ISABELA)

Assim procedendo, eles justificaram que essa atitude é costumeira para as pessoas do interior, por lá não existir formas de entretenimento diversificadas, diferente do Rio, tornando assim a atitude da personagem estranha.

Depois de construído o clima de suspense, o que se sucede no conto é a personagem retirar uma “flor” de uma sepultura e jogá-la fora sem nem prestar atenção, atitude que posteriormente será cobrada por uma voz: “- Quedê a flor que você tirou de minha sepultura?”, “A voz era longínqua, pausada, surda.” (Linhas 57 – 58)

É importante ressaltar para o aluno que todos os elementos do conto interagem para transmitir ao leitor sensação de terror, trazendo riqueza para a história, que também pode ser valorizada a partir da construção mental da imagem feita pelo aluno que a escuta, já que ajuda a pessoa a “se deslumbrar. E tudo passa pelas imagens. E nós não somos necessariamente obrigados a ver esta imagem, podemos ouvir a voz do contador de histórias e sonhar...” (PETIT, 2006, p. 31)

É possível, ao ouvir a voz do contador, criar as próprias imagens, tornando a história parte do seu mundo, parte do que fez, e isso não acontece apenas com essa história específica, mas com todas elas, trazendo diversidade para a sala de aula, se levarmos em consideração que cada um cria sua própria imagem distinta, o que dá valor à subjetividade, pois a criação é feita por cada um, ao invés de ser entregue a cada um.

Adicionando-se a esse estudo do texto, já que existe a temática da morte, pensei que eu poderia explorar isso, sendo a primeira forma trazer para a sala a discussão de nossa tradição de dar flores aos mortos, simbologia que apesar de seguir, desconhecia o significado, até o momento que trabalhei esse conto, pois senti curiosidade a respeito:

Como a flor sempre foi considerada símbolo da vida para muitas religiões e crenças, a coroa de flores era, por sua vez, considerada um símbolo da representação da vitória da vida sobre a morte, na certeza de que o espírito da pessoa vencerá o momento de transição e entrará na próxima vida com muito mais felicidade e harmonia (por isso a forma de círculo, que representa a eternidade), além de ser usada para expressar a saudade que iremos sentir daquele que está partindo. Daí a ideia de usá-la nos rituais fúnebres cristãos. Acesso em: <http://www.webgroove.com.br/coroas-de-flores-entenda-a-importancia-desta-homenagem/>

Não fui criada em um lar religioso e por não conhecer muito da nossa cultura cristã, não sabia o real sentido por trás dessa nossa tradição, achando esse momento válido para discutir com os alunos ideias acerca dos nossos rituais fúnebres, levando em consideração a experiência deles a respeito desse assunto.

Ainda aproveitando essa temática, considerando que o tema central do conto é a relação entre vida e morte, pensei em discutir essa oposição e como eles a encaram. A personagem principal é perseguida por uma “voz” não identificada que liga incessantemente cobrando uma flor que foi retirada de sua sepultura, e nessa parte é possível discutir sobre o

sobrenatural e suas diversas formas de materialização, que se apresentou no texto a partir da “voz”, envolvendo fatores que além de não serem provados, são de difícil entendimento, não havendo uma explicação lógica para os fatos, contribuindo para o ar de suspense existente no conto.

A partir do roubo dessa flor, que causou problemas para a personagem, dando início ao desencadeamento dos fatos, foi possível levantar a discussão de valores, levando em consideração que para o defunto a flor tinha imenso valor, já que era tudo que ele possuía, mas para a personagem principal, a flor só passou a ter valor quando sua vida dependeu dela, pois antes sua postura foi jogá-la fora após arrancá-la de uma sepultura, levantando a ideia que algumas pessoas passam a valorizar algo apenas após a sua perda.

O último levantamento que pensei em fazer com esse texto foi voltado para as marcas de oralidade que ele possui:

“– Quede a flor que você tirou de minha sepultura?” (Linha 57)

“– Você bem sabe que eu não posso buscar coisa nenhuma, minha filha.” (Linha 71)

“– Olhe, vire a chapa. Já está pau.” (Linha 87)

A partir desses exemplos, pretendi voltar a atenção dos alunos para a existência dessas marcas de oralidade, fazendo com que eles refletissem a respeito dessa existência, já que ela se adequou à reprodução de um diálogo, opondo-se à fala formal do narrador.

Sendo assim, o planejamento seguiu da seguinte forma:

- Fala sobre meu gosto pessoal por histórias de assombração;
- Explicação de como funciona a construção do suspense nesse gênero;
- Diferenças regionais (cidade grande X interior);
- Simbologia de dar flores aos mortos;
- Oposição morte/vida;
- Discussão sobre a existência do sobrenatural;
- Discussão de valores;
- Marcas de oralidade.

Por eu ter necessidade de contato com o universo fabulado a partir de histórias que provocam sentimento de pavor, quis compartilhar esse gosto com meus alunos, para mostrar parte do que me agrada e para conhecer mais a fundo o que sentem a respeito, levando em consideração que já li histórias de assombração para eles antes, porém em um trabalho separado dessa pesquisa. Fiquei um pouco descrente acerca de o texto dar sustentação para o debate, mas essa experiência mostrou-se satisfatória.

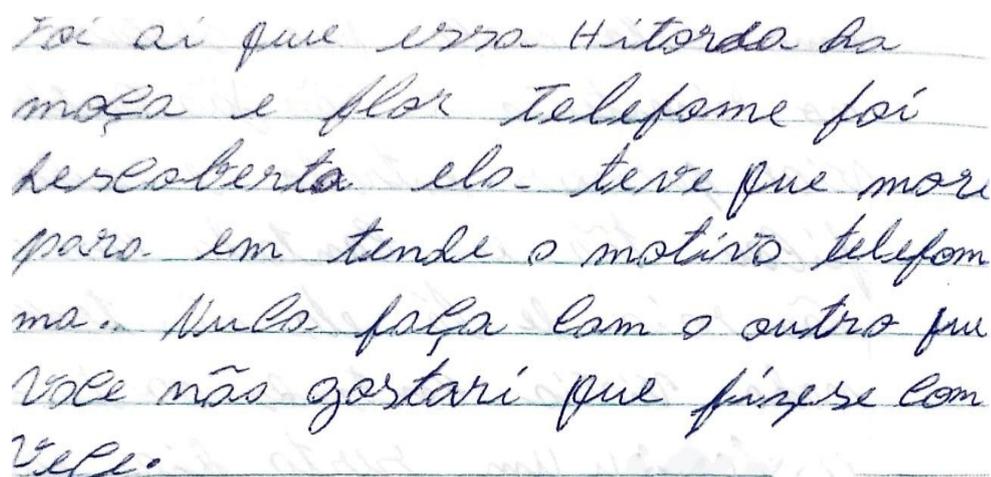
Os registros voltados para esse texto foram coletados apenas no decorrer de duas aulas, pois, por questões de organização temporal, não trabalhei com duas turmas e como no texto anterior, a professora Etany participou de uma aula.

O motivo que explica a escolha desse texto para análise se relaciona ao desempenho dos leitores, que já usam o texto como suporte para suas avaliações, sendo isso cada vez mais perceptível tanto em envolvimento quanto em evolução, provando a existência da interação entre o leitor e o texto.

Para mostrar isso, selecionei para esse recorte a presença de lição de moral, avaliação sobre a aula, previsões acerca do título, escolha vocabular, criação de história, reflexões sobre o sobrenatural, alteração de desfecho e interpretação atípica.

4.3.1 - LIÇÃO DE MORAL

Para essa primeira análise, separei três trechos voltados para as lições de moral que foram apreendidas a partir da leitura que os alunos fizeram do texto e, apesar de apresentarem palavras diferentes, possuem a mesma ideia: “Foi aí que essa história da moça e flor telefone foi descoberta ela teve que morrer para entender o motivo do telefonema. Nunca faça com o outro o que você não gostaria que fizesse com você.” (E1)

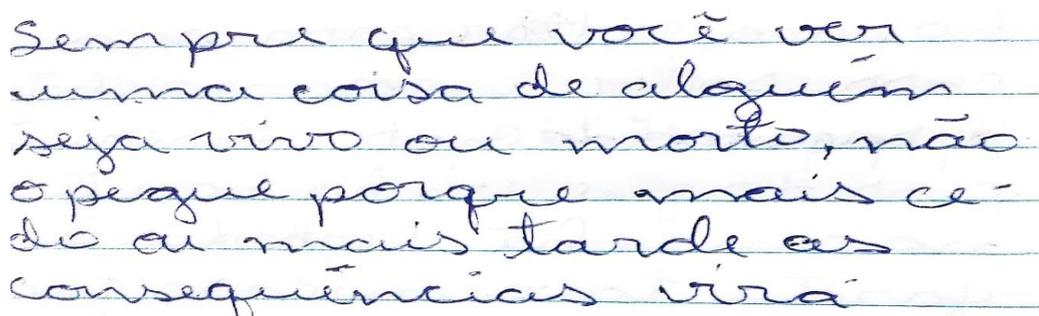


Foi ai que essa historia da moça e flor telefone foi descoberta. ela teve que morrer para entender o motivo do telefonema. Nunca faça com o outro que voce não gostaria que fizesse com voce.

Figura 30: Fragmento do diário (E1)

Nesse segundo fragmento selecionado, a aluna ainda apresentou a preocupação de incluir na lição de moral o respeito aos mortos, valorizando a ideia contida na história, que retrata exatamente o roubo da flor de uma sepultura, sendo o defunto o prejudicado: “Sempre

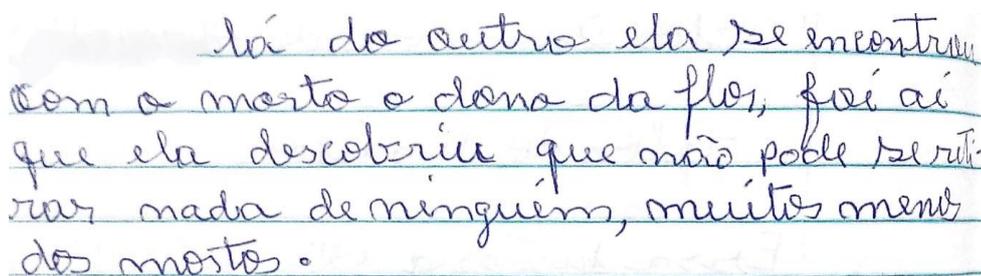
que você ver uma coisa de alguém seja vivo ou morto, não o pegue porque mais cedo ou mais tarde a consequência virá.” (G2)



Sempre que você ver
uma coisa de alguém
seja vivo ou morto, não
o pegue porque mais ce-
do ou mais tarde as
consequências virá

Figura 31: Fragmento do diário (G2)

Essa outra aluna ainda pensou em onde a personagem principal aprendeu a lição: “lá do outro ela se encontrou com o morto o dono da flor, foi aí que ela descobriu que não pode se retirar nada de ninguém, muito menos dos mortos.” (F1)



lá do outro ela se encontrou
com o morto o dono da flor, foi aí
que ela descobriu que não pode se reti-
rar nada de ninguém, muito menos
dos mortos.

Figura 32: Fragmento do diário (F1)

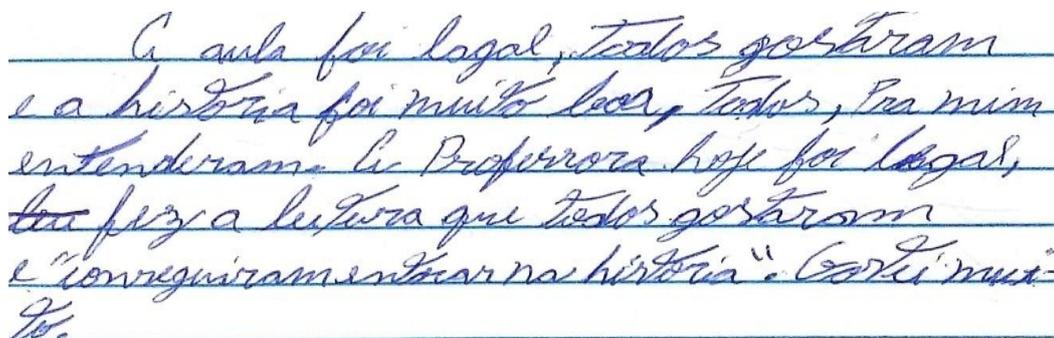
O “lá do outro” lado, mencionado por F1, se relaciona ao lugar espiritual para onde a pessoa vai após sua morte, que varia de acordo com as crenças pessoais de cada um e apesar de aqui relatado, não há menção no texto sobre o que ocorreu com a personagem depois de seu fim, mostrando que essa leitura foi exclusiva da aluna, já que nem ela nem ninguém se atém apenas ao que está dito no texto. Como afirma FREIRE, o leitor “buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história.” (FREIRE, 2014, p. 16)

É possível a partir dos fragmentos acima ver que as alunas contaram uma história baseadas no que realmente acreditam, em um âmbito onde podem pensar o mundo, julgando-o da forma que acharem mais adequado, baseando-se no seu círculo de cultura, sendo livres não para copiar palavras, mas para criá-las, como fizeram com as lições de moral.

4.3.2 - AVALIAÇÃO SOBRE A AULA

Em uma das turmas, constituída majoritariamente de adolescentes, previamente já havia lido contos de assombração, apenas com o intuito de que desfrutassem da leitura, sem cobrar nenhum tipo de atividade posterior. Com o início da pesquisa, alguns alunos começaram a pedir que eu levasse mais histórias de terror para a aula, já que eles queriam fazer o trabalho da escrita baseados em algum conto assustador.

Ao atender ao pedido da turma, levando o conto *Flor, telefone, moça*, de Carlos Drummond de Andrade, M1 registrou: “A aula foi legal, todos gostaram e a história foi muito boa, todos pra mim entenderam. A professora hoje foi legal, fez a leitura que todos gostaram e “conseguiram entrar na história”. Gostei muito.” (M1)



A aula foi legal, todos gostaram
e a história foi muito boa, todos pra mim
entenderam. A professora hoje foi legal,
ela fez a leitura que todos gostaram
e “conseguiram entrar na história”. Gostei muito.
9/6

Figura 33: Fragmento do diário (M1)

O aluno, ao afirmar “a professora hoje foi legal, fez a leitura que todos gostaram” se referiu ao fato de o texto ser de assombração e, ao ver a vontade deles realizada, M1 se sentiu valorizado. Consegui assim criar um elo maior com a turma, que se sentiu prestigiada por ter seu desejo atendido.

Nesse cenário, é valioso trabalhar com enredos sedutores que podem chamar a atenção e fazer com que alunos tomem gosto por narrativas em geral. Há de se esclarecer para o aluno que boas histórias, seja devido ao enredo, à construção de personagens marcantes, ou à originalidade, se perpetuam na humanidade, independente da época em que foram criadas. Por isso, conhecer histórias diferentes apresenta inúmeros aspectos positivos, além de contribuir para a libertação do indivíduo, como afirma Petit:

Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania. (PETIT, 2008, p.16)

Para esses alunos, a autonomia ainda não está próxima, mas esse princípio de interesse e vontade de escolher o que fazer se configura como possibilidades futuras, pois mostra reflexão acerca do que eles querem, em oposição ao que é imposto. Antes, eles se queixavam de que frequentavam a escola por obrigação, fazendo tudo de forma forçada; hoje eles começaram a opinar. Isso tudo se apresenta como um vislumbre do que pode acontecer, e apesar de não serem autônomos ainda, essa realidade não está descartada.

Ainda no trecho escrito por M1, o aluno observou o interesse apresentado pelos outros alunos, afirmando que “todos gostaram e conseguiram entrar na história” e, com esse apontamento, é possível perceber que eles demonstraram estar compenetrados na leitura, revelando assim uma aula prazerosa. Somando-se à escolha do gênero textual a ser lido, também puderam escolher o que escrever, registrado pela professora Etany da seguinte forma:

Isabela começou a atividade explicando aos alunos que deveriam escutar a história e, em sequência, deveriam escrever o que quisessem, fazendo um resumo, análise crítica, outro final, comentário sobre algum trecho ou personagem... A proposta livre parecia agradá-los, afinal, não era nada imposto e eles teriam a possibilidade de ES-CO-LHER. (ETANY)

Nessa aula, Professora Etany observou que os alunos se sentiam bem com a atividade a ser feita, pois podiam escolher o que registrar a partir do que foi lido e, ao dar possibilidade de escolha ao aluno, ele sente que sua opinião importa, contribuindo para que a aula seja bem-sucedida.

4.3.3 - PREVISÕES ACERCA DO TÍTULO

Como a pessoa enxerga também a si mesma no texto, a literatura entra nesse contexto nos ajudando a revelar nossa identidade, já que a defesa que eu faço de uma ideia, na verdade, é a defesa que faço de mim mesma. Então, experiências diferentes geram prospecções distintas:

Antes do início da leitura, perguntei que associação os alunos faziam entre os nomes do título, *Flor*, *telefone*, *moça* e alguns relacionaram a um encontro romântico, como o aluno J2, que mencionou que um homem pegou o telefone para encomendar flores para uma moça. A aluna A1 informou que não gostava de receber flores, preferia chocolate, pois para ela a flor sempre estaria associada ao cemitério. (ISABELA)

É possível observar a partir das pressuposições de J2 a relação existente entre as três palavras, podendo incluí-las no mesmo campo semântico, se repensarmos no contexto, onde o aluno associou os nomes ao romance, fazendo referência a um encontro afetivo que pode ter

esses três elementos. A ideia de A1, se contextualizada, também permite a coexistência dessas três palavras, associando-a ao cenário “cemitério”. Em outra turma as previsões também foram bem variadas:

M1 pensou em duas possibilidades acerca da flor que supostamente foi encomendada pela moça: levar ao cemitério ou plantá-la. A partir da última previsão, os seis alunos presentes começaram a discutir se era possível plantar uma flor de um buquê para que ela voltasse a criar raiz, ou se já estava morta. (ISABELA)

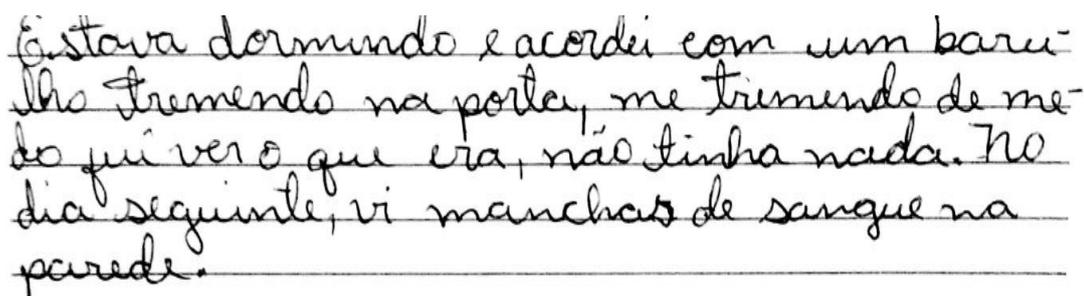
Com essa previsão, o assunto foi desviado para jardinagem, o que se justifica a partir das várias possibilidades do universo semântico da palavra flor e de acordo com o observado a partir dessas previsões. Segundo COLOMER:

o jogo de interpretações é uma constatação que faz parte da aprendizagem. Combate a ideia inicial de que uma obra quer dizer apenas uma coisa, sempre e para todo mundo. Nem todo mundo entende a mesma coisa em uma obra. Não se entende da mesma maneira, dependendo do nível em que nos aprofundemos. Não se entende da mesma maneira, dependendo do número de vezes que se leia ou da etapa da vida em que se situe a leitura. E não se entende da mesma maneira se estivermos interessados em buscar significados de um ou outro tipo. (COLOMER, 2008, p.23)

De acordo com Colomer, outra justificativa para as interpretações variadas está voltada para o tipo de leitura que você faz e, dependendo da sua intenção, a obra pode significar coisas diferentes e essa leitura pode alcançar camadas distintas, podendo ser aprofundadas ou não.

4.3.4 - ESCOLHA VOCABULAR

Os vocábulos escolhidos, “morte”, “cemitério”, “voz” e “defunto”, possibilitam a criação de um tom sombrio na história, o que também foi mencionado pela professora Etany, que afirmou ter sentido o clima sombrio durante a leitura. O mesmo ocorreu para a aluna G2, que foi capaz de reproduzir esse clima na sua produção, selecionando cuidadosamente a palavra a ser usada: “Estava dormindo e acordei com um barulho *tremendo* na porta, me *tremendo* de medo fui ver o que era, não tinha nada. No dia seguinte, vi manchas de sangue na parede.” (G2)



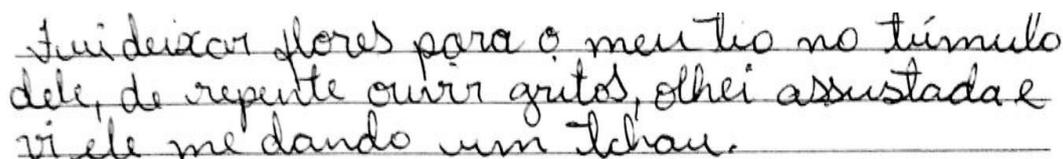
Estava dormindo e acordei com um barulho tremendo na porta, me tremendo de medo fui ver o que era, não tinha nada. No dia seguinte, vi manchas de sangue na parede.

Figura 34: Fragmento do diário (G2)

O uso da palavra “tremendo” com dois sentidos diferentes, o primeiro “barulho tremendo”, usada com ideia de intensidade, indicando um grande barulho, e o segundo “tremendo de medo”, usada como verbo, indicando uma condição física de temor, mostra não apenas a criação de uma história dentro desse universo de um conto de assombração, mas a riqueza vocabular da seleção da aluna na escolha de homônimos perfeitos.

4.3.5 - CRIAÇÃO DE HISTÓRIA

Observando a escrita de G2, percebi que ela conseguiu entender como funciona a construção de uma história de assombração, usando palavras desse campo semântico, como “túmulo”, “gritos” e “assustada”, para estabelecer a ideia de terror: “Fui deixar flores para o meu tio no túmulo dele, de repente ouvi gritos, olhei assustada e vi ele me dando tchau.” (G2)

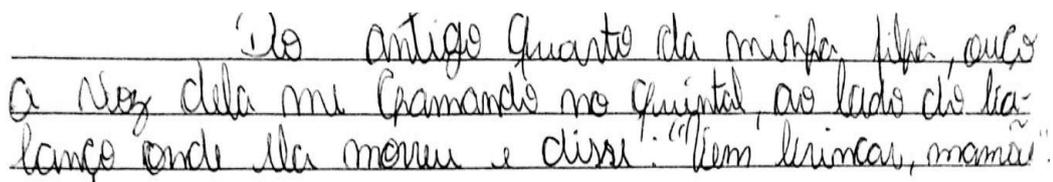


Fui deixar flores para o meu tio no túmulo dele, de repente ouvir gritos, olhei assustada e vi ele me dando um tchau.

Figura 35: Fragmento do diário (G2)

Além disso, ao mencionar que “foi deixar flores no túmulo” é visível que ela se apoiou no conto lido para fazer sua própria história. Aqui há também o uso do mesmo cenário, o cemitério, para a construção da narração, provando influência proveniente da leitura feita antes da escrita.

Outro aluno que adquiriu as propriedades do texto foi J2, em: “Do antigo quarto da minha filha, ouço a voz dela me chamando no quintal, ao lado do balanço onde ela morreu e disse: ‘Vem brincar, mamãe’”. (J2)

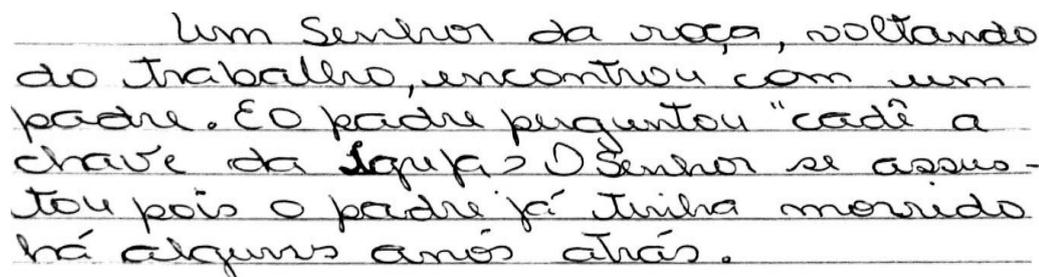


Do antigo Quarte da minha filha, ouço a voz dela me chamando no quintal, ao lado do lixão onde ela morreu e disse: "Tem brincas, mamãe".

Figura 36: Fragmento do diário (J2)

No seu texto, o aluno construiu a estrutura de sua história apoiando-se em uma “voz”, que diferente do que aparece em “Flor, telefone, moça” é identificada, pertencendo à filha morta, mostrando o caminho percorrido a partir da leitura, que foi de expansão da experiência, explorando a potência criativa.

Acrescentando-se ao que vemos nas criações acima, outros alunos seguiram a mesma linha de raciocínio para fazer suas próprias histórias: “Um senhor da roça, voltando do trabalho, encontrou com um padre. E o padre perguntou “cadê a chave da igreja?” O senhor se assustou pois o padre já tinha morrido há alguns anos atrás.” (CR)



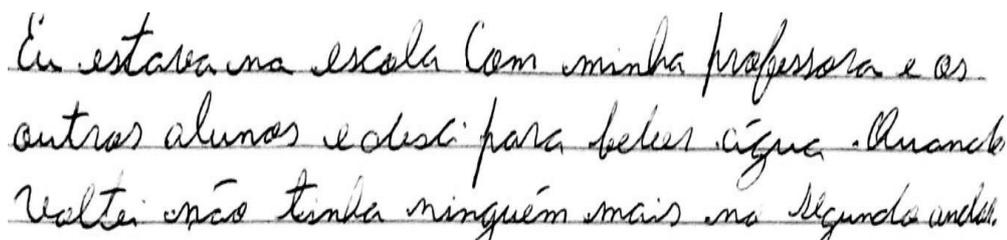
Um Senhor da roça, voltando do trabalho, encontrou com um padre. E o padre perguntou "cadê a chave da igreja?" O Senhor se assustou pois o padre já tinha morrido há alguns anos atrás.

Figura 37: Fragmento do diário (CR)

Em algumas produções os alunos não usaram o cemitério como cenário, ou a “voz” como elemento textual, mas apropriaram-se do sobrenatural, assemelhando-se ao conto lido, usando símbolos religiosos, como o “padre”, e a materialização do espírito. Nesse contexto de sala de aula, o aluno faz uso da língua e a partir da verbalização, que acontece através dos debates e ao fazer seus registros, ele prova a sua internalização e também a dos elementos textuais, porque entra no universo proposto pelo texto, validando o processo de ensino/aprendizagem que:

deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. (BRASIL, 2000, p. 18)

Ao interagir, o aluno começa a dominar a língua, podendo posteriormente usá-la em várias esferas sociais, sendo a sala de aula um bom lugar para fortalecer suas aquisições e conhecer os diversos usos nas diferentes esferas sociais existentes, ação que pode começar a partir do reconhecimento e da implementação das características peculiares de um conto de assombração, como fez S1: “Eu estava na escola com minha professora e os outros alunos e desci para beber água. Quando voltei não tinha ninguém mais no segundo andar”.



Eu estava na escola com minha professora e as
outras alunos e desci para beber água. Quando
voltei não tinha ninguém mais no segundo andar.

Figura 38: Fragmento do diário (S1)

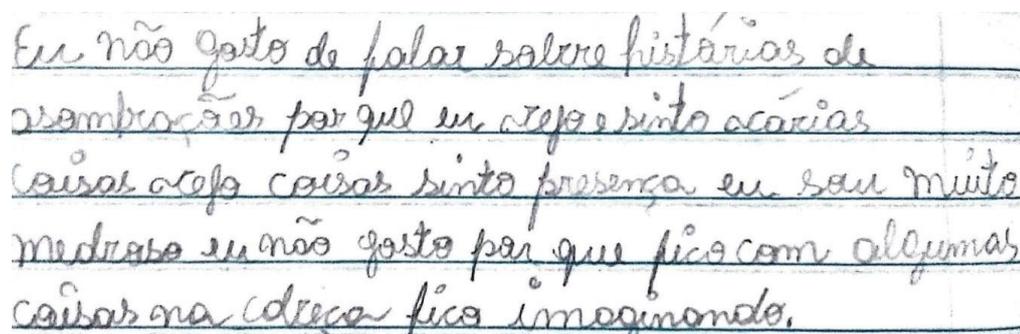
Esse aluno encaixou os elementos da vida real no seu conto, o cenário usado foi a sala onde estuda, que se localiza no segundo andar do prédio, as personagens foram ele, a professora e os alunos que estudam com ele. S1 descreveu uma rotina diária, “desci para beber água”, trazendo um desfecho sobrenatural para sua história “Quando voltei não tinha ninguém mais no segundo andar.” O aluno observou o que o rodeia e associou aos elementos sobrenaturais despertados na sua imaginação a partir da leitura do texto, demonstrando habilidade e percepção do ambiente, das pessoas e da abordagem do texto.

4.3.6 - O SOBRENATURAL

Após a leitura, os alunos começaram a contar eventos sobrenaturais que haviam acontecido com eles, ideias que foram desencadeadas devido ao enredo do texto lido em sala. Houve temática religiosa com envolvimento de espíritos bons e malignos, ligação entre vida e morte, tudo propiciado pelo gênero de terror na literatura, que tem essa capacidade de trazer sensação de medo, através da inclusão de estratégias narrativas, que são transmitidos pela atmosfera assustadora:

primeiro o aluno L1 disse que ao voltar da igreja encontrou um Exu (designação genérica de uma divindade africana) em sua casa de nome Zé Pilintra, outro aluno informou sobre uma presença que sentia e que durou dois dias. Alguns alunos têm medo do sobrenatural e não gostam de falar muito sobre isso. (ISABELA)

Esse medo é revelado por M3 em seus registros: “Eu não gosto de falar sobre histórias de assombração porque eu vejo e sinto várias coisas, vejo coisas, sinto presença, eu sou muito medroso, eu não gosto porque fico com algumas coisas na cabeça, fico imaginando.” (M3)

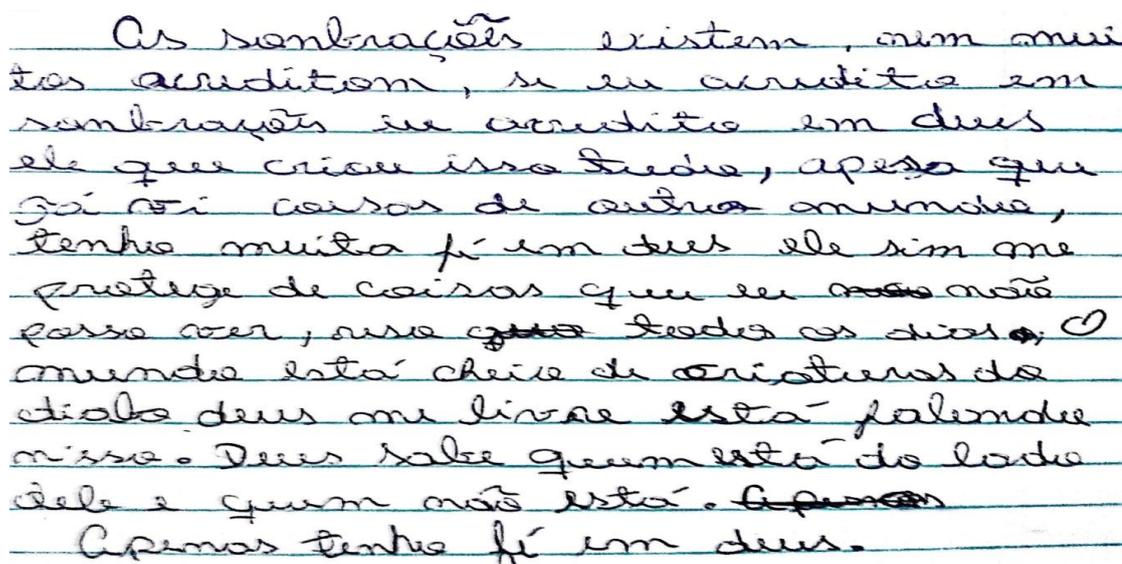


Eu não gosto de falar sobre histórias de
assombrações porque eu vejo e sinto várias
coisas vejo coisas sinto presença eu sou muito
medroso eu não gosto porque fico com algumas
coisas na cabeça fico imaginando.

Figura 39: Fragmento do diário (M3)

O aluno revela, a partir da sua produção, que a influência das histórias que falam de espírito é tão forte em sua vida que ele chega a sentir “várias coisas vejo coisas sinto presença”, então para ele a leitura dessa temática é tão significativa que há até uma manifestação física quando em contato com histórias de assombração, o que também ocorre com LC:

As assombrações existem, nem muitos acreditam, se eu acredito em assombrações eu acredito em Deus, ele que criou isso tudo, apesar que já vi coisas de outro mundo, tenho muita fé em Deus, ele sim me protege de coisas que eu não posso ver, rezo todos os dias. O mundo está cheio de criaturas do Diabo, Deus me livre estar falando nisso. Deus sabe quem está do lado dele e quem não está. Apenas tenho fé em Deus. (LC)



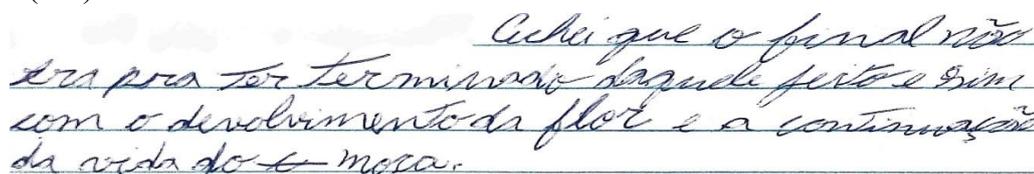
As assombrações existem, nem muitos
acreditam, se eu acredito em
assombrações eu acredito em Deus
ele que criou isso tudo, apesar que
já vi coisas de outro mundo,
tenho muita fé em Deus ele sim me
protege de coisas que eu não
posso ver, rezo todos os dias, O
mundo está cheio de criaturas do
diabo Deus me livre estar falando
nisso. Deus sabe quem está do lado
dele e quem não está. Apenas
Apenas tenho fé em Deus.

Figura 40: Fragmento do diário (LC)

O terror na literatura é originário de tradições religiosas, e configura-se por meio de espíritos (que geralmente estão incorporados à pessoa), vida após a morte e demônios, por isso, devido a essa tradição religiosa, para esse aluno, se há o mal, encarnado na figura diabólica, há também o bem, encarnado na figura de Deus, o que ficou claro a partir desse fragmento de LC, que ao mencionar “criaturas do Diabo”, invoca a “fé em Deus” como forma de atenuar sua fala voltada para “assombrações” e “coisas que eu não posso ver”. Para esse aluno, a palavra tem tanta força que pode inclusive trazer à tona o que ele gostaria que não viesse para a superfície e, como precaução, para equilibrar essas duas forças opostas, ele “reza todos os dias”.

4.3.7 - ALTERAÇÃO DE DESFECHO

Para M1 houve uma necessidade de mudança no desfecho da história, pois o aluno acreditou que o final foi muito severo para um pequeno delito: “Achei que o final não era pra ter terminado daquele jeito e sim com o devolvimento da flor e a continuação da vida da moça.” (M1)



Achei que o final não era pra ter terminado daquele jeito e sim com o devolvimento da flor e a continuação da vida da moça.

Figura 41: Fragmento do diário (M1)

Esse final dramático, onde a “voz” não aceitou a oferenda da mãe como reposição para a flor roubada, consequência do furto e do desrespeito com a sepultura, não destoa da intenção de materializar a sensação de medo por meio das palavras e da estratégia narrativa, características de um conto de assombração, o que para M1 foi considerado um excesso, se levar em conta que sua solução para esse problema seria apenas a “devolução” da flor. O aluno não aceitou que apenas a alma da moça pudesse suprir a falta sentida pela “voz”.

4.3.8 - INTERPRETAÇÃO ATÍPICA

Após a leitura do trecho do texto abaixo descrito, o aluno L1 fez uma suposição acerca da existência das cinco sepulturas mencionadas:

Porque – já disse que era distraída – nem mesmo se lembrava da cova de onde arrancara aquela maldita flor. Se ao menos soubesse...

O irmão voltou do São João Batista dizendo que, do lado por onde a moça passara aquela tarde, havia cinco sepulturas plantadas. A mãe não disse coisa alguma, desceu, entrou numa casa de flores da vizinhança, comprou cinco ramalhetes colossais, atravessou a rua como um jardim vivo e foi derramá-los votivamente sobre os cinco carneiros. (Linhas 154-160)

Sua suposição quebra com as expectativas convencionais de recepção do texto, já que para alguns, o irmão foi ao cemitério tentar descobrir de que lugar a personagem tinha arrancado a flor para que sua mãe pudesse tentar remediar o problema, ofertando flores à voz, por mais que não soubesse precisamente o lugar onde deveria deixá-las, colocando-as nas cinco sepulturas mencionadas por seu filho.

Porém, para L1, a existência das cinco sepulturas era um indicativo de que os cinco integrantes da família morreriam porque a menina tinha roubado a flor, o que foi contestado por M1, já que a família possuía apenas quatro membros, a personagem principal, seu irmão, seu pai e sua mãe, então seria impossível as sepulturas serem destinadas aos membros da família. Como solução para esse problema de logística, L1 destinou a cova restante ao dono da “voz”, que tomaria quatro vidas para remediar o roubo da única vida que possuía, a florzinha.

Dentro do universo fictício, o aluno usou a busca da verossimilhança para solucionar as questões voltadas ao quantitativo de sepulturas, adicionando um quinto potencial usuário para a sepultura que sobraria, o que fez mais sentido para ele do que mudar sua suposição acerca da existência delas, pois “o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos.” (PETIT, 2008, p. 28)

Dessa forma, foi mais válido reorganizar a distribuição das sepulturas, já que ele não permitiu que uma interpretação fosse dada a ele, sendo de sua autoria as escolhas feitas para o desenvolvimento do texto, assim, ele “encontrava palavras, imagens, para as quais dava outros significados, cujo sentido escapava, não somente ao autor do texto, mas ainda àqueles que se esforçavam em impor uma única leitura autorizada.” (PETIT, 2008, p. 28)

L1 adentrou as características do texto, transformando-o, reconhecendo o poder do sobrenatural, provando que quem faz o texto é o próprio leitor, que passa a fazer parte da construção da obra. Sendo assim, ele alterou o sentido, não aproveitando a deixa dada pelo escritor, que possivelmente direcionaria sua interpretação para outro caminho.

O mesmo fez E1, que durante a história “supôs que a moça vivia dentro do cemitério pois já estava morta, era uma alma encarnada.” (ISABELA) Essa aluna também se apropriou das características dos contos de assombração para fazer suas próprias suposições.

O que não ocorreu com N1, que durante o conto não atentou para a existência do sobrenatural; ao invés disso, seu foco se remeteu à personagem que recorreu à polícia para tentar solucionar o problema, o que fez com que ao término da história, “ela fizesse comentários sobre a eficiência de uma ação policial, que resolveu o problema de um tarado que morava em sua rua e gostava de se exhibir.” (ISABELA)

Ao voltar sua atenção para um fato bem mundano, a aluna desconsidera o plano espiritual da história, atendo-se ao que é real e plausível e, aqui, novamente fica perceptível a importância do leitor nos caminhos da leitura.

4.4 - “BALEIA” - GRACILIANO RAMOS (Anexo 6)

Escolhi levar esse texto por fazer um paralelo entre ele e meus alunos, pois o texto retrata um pouco da miséria enfrentada pelo Nordeste e nós somos uma escola onde a maioria ou é oriunda do Nordeste, ou é descendente de quem veio de lá e, por não terem tido oportunidade no decorrer de suas vidas, buscaram a cidade grande como solução para as adversidades. Nas salas, temos histórias passadas de uma vida dura enfrentada no interior, mas, além disso, temos histórias de muita coragem e luta, provenientes de pessoas que para fugir dessa vida sofrida precisaram arrancar suas raízes, se desvencilhar de todos que conheceram e se deslocar com o que seus braços puderam carregar. Posso afirmar que aqueles que se encontram na minha sala possuem essas características, já que conseguiram golpear suas vidas sofridas ao fugir, contando com a sorte de alguns trocados no bolso para se arriscar no desconhecido, que se apresentou mais promissor que o familiar.

Outro motivo para a escolha do texto é o fato de ele me emocionar, pois me dá um pequeno vislumbre dessa realidade do Nordeste, que mesmo distante está tão perto, logo ao lado, no meu aluno, que enfrentou essa mudança bravamente. Sei que a coragem não é a ausência do medo, mas o domínio dele, e dessa forma posso afirmar que eles conseguiram vencer o medo de vir para uma terra inóspita, sem amigos ou elos, um lugar que não abre os braços para quem é de fora, inspirando assim admiração a partir de suas vitórias.

Para trabalhar o texto em sala, selecionei inúmeros apontamentos e o primeiro no qual pensei foi relacionado à cachorra Baleia, já que depois de conhecê-la, nunca mais a esqueci, o que revela uma personagem marcante, digna de ser apresentada. Assim como essa

personagem, Fabiano também marcou a minha memória, e a partir desse conto achei possível fazer um estudo desses personagens.

Mesmo em sua morte, após ser machucada por Fabiano, Baleia demonstrou lealdade ao seu dono:

Esqueceu-os e de novo lhe veio o desejo de morder Fabiano, que lhe apareceu diante dos olhos meio vidrados, com um objeto esquisito na mão. Não conhecia o objeto, mas pôs-se a tremer, convencida de que ele encerrava surpresas desagradáveis. Fez um esforço para desviar-se daquilo e encolher o rabo. Cerrou as pálpebras pesadas e julgou que o rabo estava encolhido. Não poderia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, numa camarinha, sob a cama de varas, e consumira a existência em submissão, ladrando para juntar o gado quando o vaqueiro batia palmas. (Linhas 90 – 96)

Apesar do “desejo de morder Fabiano”, proveniente de entender parte do que tinha lhe acontecido, Baleia não poderia fazer isso, pois sua fidelidade era maior que sua raiva, “tinha nascido perto dele, numa camarinha, sob a cama de varas, e consumira a existência em submissão”, ele era um membro da família. A partir desses sentimentos confusos de ódio e amor, oriundos de Baleia, o leitor pode perceber a sua humanização, pois mesmo sendo um animal, ela controlou seus instintos mais selvagens. Além de aplacar o sentimento ruim daquele momento, ela também mostrou preocupação com os afazeres que a ela cabiam:

Não se lembrava de Fabiano. Tinha havido um desastre, mas Baleia não atribuía a esse desastre a impotência em que se achava nem percebia que estava livre de responsabilidades. Uma angústia apertou-lhe o pequeno coração. Precisava vigiar as cabras: àquela hora cheiros de suçuarana deviam andar pelas ribanceiras, rondar as moitas afastadas. (Linhas 107 – 111)

Baleia mais uma vez deixou claro seu compromisso com Fabiano e sua família e mesmo naquele momento de dor pensou que “precisava vigiar as cabras”, ignorando serem aqueles os últimos minutos de sua vida, fazendo de sua preocupação maior as tarefas, provando não pensar em si, porém no bem estar alheio, demonstrando novamente sua humanização. É possível ver durante o conto que a cachorra sente alegria, tristeza e dor, e até mesmo no final, no último suspiro, podemos supor que ela foi para o céu, ser feliz com os preás:

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes. (Linhas 132 – 135)

Ao acordar, ela estaria em um mundo de paz e fartura, com um Fabiano “enorme”, em um pátio “enorme”, num chiqueiro “enorme”, em oposição ao mundo do qual ela se despedia, de miséria e escassez. A dramaticidade que envolve a sua morte desperta no leitor sensações de mal estar, que só ocorrem devido à narrativa fazer com que a pessoa se envolva pelas emoções transpassadas pela cachorra humana que até mesmo sonha.

Ao contrário de Baleia, Fabiano representa a animalização da pessoa em um personagem que se mostra áspero: “Então Fabiano resolveu matá-la. Foi buscar a espingarda de pederneira, lixou-a, limpou-a com o saca-trapo e fez tenção de carregá-la bem para a cachorra não sofrer muito.” (Linhas 10 – 12) Após o narrador afirmar que Fabiano resolveu matar Baleia, ele não deu tempo para que o leitor pudesse digerir a ideia, se opondo à mesma, já que a ação seguinte mostra Fabiano nos preparativos para dar prosseguimento ao seu plano. Todo esse movimento repentino transmite por parte da personagem uma rigidez de postura, uma ausência de diálogo, pois sabemos que Fabiano procederá com sua resolução de forma incisiva.

O segundo apontamento pensado ao levar o conto para a sala foi voltado para a forma como o texto é construído, pois achei válido chamar a atenção dos alunos para a riqueza da descrição que se apresenta dentro dessa narração e a partir desse trecho pensar na sensação que isso nos traz:

A cachorra Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pêlo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beijos dificultavam-lhe a comida e a bebida.

Por isso Fabiano imaginara que ela estivesse com um princípio de hidrofobia e amarrara-lhe no pescoço um rosário de sabugos de milho queimados. Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel. (Linhas 1 – 9)

Com essa riqueza de detalhes, o narrador captura a atenção do leitor, que passa a criar suas próprias imagens com o que lhe é ofertado, envolvendo-se de forma mais intensa com a narração.

O terceiro apontamento foi voltado para diferenças regionais, que são facilmente perceptíveis através de aspectos como a fala (mesmo com os poucos registros do texto), a tradição e o comportamento, exemplificando aspectos comuns à região Nordeste:

a) Fala regional: “- Vão bulir com a Baleia?” (Linha 15) e “- Capeta excomungado.” (Linha 31) É possível com esses trechos perceber a fala característica do Nordeste.

b) Remédio caseiro: “amarrara-lhe no pescoço um rosário de sabugos de milho queimados.” (Linha 6) A solução caseira para qualquer problema apresentado mostra a falta de recursos de quem vem do interior, que se converte em uma tradição.

c) Atitude brusca: “Escutou, ouviu o rumor do chumbo que se derramava no cano da arma, as pancadas surdas da vareta na bucha. Suspirou. Coitadinha da Baleia.” (Linhas 27 – 28) Mesmo que o texto seja um retrato do final da década de 30, as pessoas do interior ainda apresentam soluções rústicas para resolver os problemas.

O quarto apontamento foi voltado para a questão da religiosidade, que acredito ser mais forte no interior: “ouvindo o tiro e os latidos, Sinhá Vitória pegou-se à Virgem Maria e os meninos rolaram na cama, chorando alto.” (Linhas 56 – 57) o que se dá devido à miséria, pois com esse infortúnio, quem não tem nada clama a Deus por uma vida melhor, já que não há expectativa de melhoria que seja proveniente das ações do Estado.

O último apontamento que achei válido foi voltado para o prenúncio da morte, encontrado no trecho a seguir:

Uma noite de inverno, gelada e nevoenta, cercava a criaturinha. Silêncio completo, nenhum sinal de vida nos arredores. O galo velho não cantava no poleiro, nem Fabiano roncava na cama de varas. Estes sons não interessavam Baleia, mas quando o galo batia as asas e Fabiano se virava, emanações familiares revelavam-lhe a presença deles. Agora parecia que a fazenda se tinha despovoado. (Linhas 113 – 117)

Ao mencionar o “silêncio completo, nenhum sinal de vida nos arredores”, o narrador mostra para o leitor que o fim está próximo, pois tudo que cerca Baleia está fora do habitual, ela já não escuta som de animais, ou o ronco do Fabiano, ou que provava a existência de vida no local.

Sendo assim, o planejamento seguiu da seguinte forma:

- Estudo das personagens;
- Construção do texto (Narração / Descrição);
- Diferenças regionais (cidade grande X interior);
- Marcas de religiosidade;
- Prenúncio da morte

Quis compartilhar essa história com meus alunos para conhecer suas recepções, o que me deixou curiosa devido ao fato deles conhecerem a realidade retratada no texto, levando em consideração que ao ler não há transmissão apenas, pois o escritor, assim como o leitor, carrega por trás daquela interação uma gama de experiências que interagem com suas práticas culturais e com seu universo social.

Durante a leitura realizada em sala, uma aluna, visivelmente, se emocionou diversas vezes e, posteriormente, quando perguntei o motivo, ela revelou que sua identificação, para minha surpresa e comoção, foi com Baleia, pois já havia passado por um momento em que quase foi “sacrificada”, já que sua saúde estava em risco.

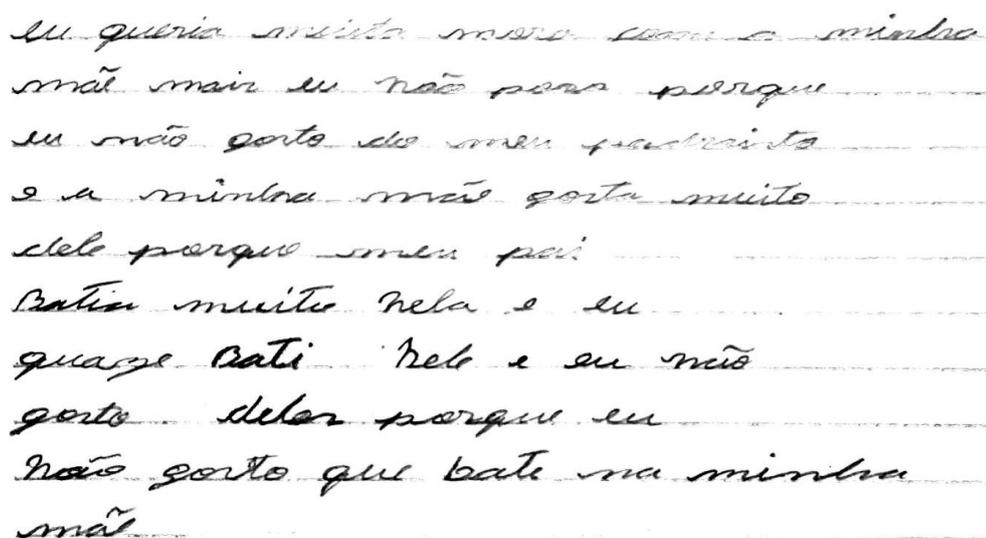
Pelo motivo da comoção ser forte para mim e para os alunos, escolhi esse como último texto para minha análise, já que senti uma relação direta com os sentimentos que ele faz transbordar. Os registros feitos foram coletados no decorrer de apenas uma aula, considerando que o quantitativo de alunos ao final do ano já estava menor e os professores acharam mais benéfico juntar as turmas. Por questões organizacionais, a professora Etany participou de uma aula.

Para essa análise, selecionei nos registros os seguintes aspectos: sentimento de dor, racismo, justiça divina, alteração de desfecho, egoísmo, identidade e lealdade de Baleia.

4.4.1 - SENTIMENTO DE DOR

Ao ouvir a história, J3, um adolescente de 16 anos, assimilou o sentimento de dor, associando-o a uma história pessoal de sua própria família:

eu queria muito morar com a minha mãe, mas eu não posso porque eu não gosto do meu padrasto e a minha mãe gosta muito dele porque meu pai batia muito nela e eu quase bati nele e eu não gosto deles porque eu não gosto de quem bate na minha mãe. (J3)



eu queria muito morar com a minha
mãe mas eu não posso porque
eu não gosto do meu padrasto
e a minha mãe gosta muito
dele porque meu pai
batia muito nela e eu
quase bati nele e eu não
gosto deles porque eu
não gosto de quem bate na minha
mãe

Figura 42: Fragmento do diário (J3)

A partir do elo feito pelo aluno, com sua história pessoal, foi possível perceber o momento complicado que ele enfrenta, e a sua escrita representa uma necessidade de transpor para fora de si, usando papel e lápis, esse sentimento de dor que o causa aflição, o que se apresenta como uma oportunidade de extravasar, pois permite que J3 dialogue com sua dor, já que tem dificuldade para resolver o problema, sentindo-se desamparado, o que é problematizado por Petit, que acredita

que a solidão na adolescência pode ser assustadora, mesmo que se viva frequentemente em grupo. Este, muitas vezes impiedoso, obriga o adolescente a dissimular, a nunca deixar a máscara, pois todos garantem sua segurança às custas daquele que demonstra uma fraqueza. (PETIT, 2006, p. 55)

J3, ao participar dessa aula, apenas observou atentamente as discussões e sua forma de expressão foi o silêncio, ele não se sentiu convocado a falar; expôs sua vida apenas no nível individual, usando como ferramenta seu diário de leitura, já que entre seus pares, como afirma Petit, nem sempre há espaço para mostrar o que é. Podemos perceber que ele se identifica com a cadela Baleia à medida que ambos, apesar de desamparados por aqueles por quem têm muita estima – ela por Fabiano; ele pela mãe – mantêm-se fiéis a esse afeto e demonstram compreender a atitude de quem os desamparou.

Já a aluna L4 associou o sofrimento do conto com o de sua avó, que morreu após lutar contra a diabete:

como ela bebia e fumava aumentava mais a diabete foi aí que começou a causar machucado nos pés dela e foi aumentando os machucado e foi abrindo mais e mais ela sentia muitas dores, e ela foi para hospital os médicos falavam que ela não ia melhorar porque os medicamentos que os médicos davam não adiantavam, e eles os médicos falou que tinha cortar a perna dela que estava machucada e cortou ela sofria muito porque ela gostava de fazer as coisas dentro de casa. (L4)

Como ela tinha e fumava aumentava
mais a dor foi aí que começou
essa machucado mas pós dela e foi
aumentando os machucado e foi abrindo
de mais e mais ela sentia muitas dor
s, e ela foi para o hospital os médicos
falavam que ela não ia melhorar
porque os medicamento que os médicos
dava não adiantava, e eles os médicos
falou que tinha cortar a perna dela
que estava machucado ia cortar ela
sabia muito porque ela gostava
de fazer as coisas dentro de casa.

Figura 43: Fragmento do diário (L4)

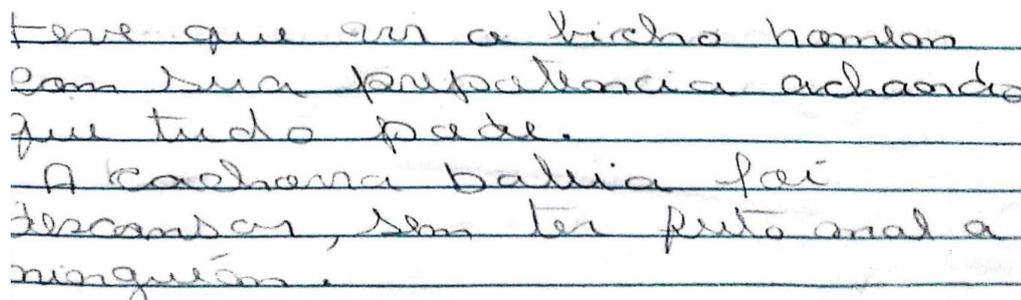
L4 descreveu, na sua escrita, um sofrimento intenso e crescente, como o construído por Graciliano Ramos, “foi aumentando os machucado e foi abrindo mais e mais ela sentia muitas dores”, que resultou na amputação das pernas de sua avó para que ela permanecesse viva. Nesse trecho, foi perceptível a relação que a aluna fez também de sua avó com Baleia, que foi sacrificada devida à doença que a assolava. Apesar de não ter tido sua morte antecipada, a avó de L4, por não conseguir se curar, teve o mesmo destino da personagem, uma morte difícil e dolorosa, estabelecendo-se assim a identidade criada pela aluna.

A1 também demonstrou sofrimento com esse texto e, no caso dela, a identificação criada não envolveu apenas algum parente próximo, mas ela mesma, que se viu em Baleia e sobre a situação, eu registrei:

Antes de terminar a leitura do conto, a aluna A1 pediu para se retirar, pois estava extremamente abalada. Ela retornou à sala logo após o término da leitura, explicando que se identificou demais com Baleia, pois esteve entre a vida e a morte e seu sobrinho, chamado Fabiano, como a personagem do conto, decidiu o rumo que daria a sua vida. (ISABELA)

Aparentemente, a relação com o sobrinho não prosseguiu de forma saudável, pois A1 revelou que ele quase tomou algumas decisões precipitadas. Na sua escrita, é possível ver a

recriminação à postura da personagem Fabiano, que para a aluna, agiu de forma desumana: “teve que vir o bicho homem com sua prepotência achando que tudo pode. A cachorra Baleia foi descansar, sem ter feito mal a ninguém.” (A1)



teve que vir o bicho homem
com sua prepotência achando
que tudo pode.
A cachorra baleia foi
descansar, sem ter feito mal a
ninguém.

Figura 44: Fragmento do diário (A1)

A crítica à personagem, “bicho homem com sua prepotência achando que tudo pode”, estende-se ao sobrinho Fabiano, já que ela sentiu na pele exatamente o que aconteceu com Baleia, revelando insatisfação quanto ao poderio sobre uma vida, que nos dois casos coube ao “bicho homem”, enxergando a animalização do ser humano, que foi perfeitamente retratada por Graciliano Ramos através da personagem Fabiano.

Ficou claro para mim que o tratamento da dor, mesmo na ficção, requer um distanciamento que o aluno menos experiente não tem a oferecer, por isso a identificação imediata com a personagem é quase unânime.

4.4.2 - RACISMO

Selecionei a produção a seguir em sua íntegra, pois achei admirável a forma como a aluna retratou a temática do racismo. L3 revelou, através da sua escrita, conscientização acerca de questões raciais, mostrando seu despertar crítico para assuntos mais graves. A aluna teve a habilidade de usar como base para sua escrita um texto que aborda a miséria, transpondo-o para uma abordagem de questão racial, usando como elemento de coligação entre os dois a existência de um cachorro como personagem:

Havia uma cidadezinha no interior onde morava uma família, o Sr. Antônio e dona Maria eles tinham 03 filhos e eram todos negros. Quando seus filhos iam para a escola eram constantemente ofendidos pelo os vizinhos que falavam, olha os filhos do Antônio os negrinhos, outros diziam gente sabiam que na casa do Antônio até o cachorro é preto. Referindo ao cachorro da família que eles criavam desde de filhotinho.

As crianças não entendiam que aqueles insultos era discriminação racial.

Certo dia um dos vizinhos passando de moto em frente a casa do Sr. Antônio assustou o cachorro que saiu latindo atrás da moto, o vizinho irritado deu uma volta e tentou atropelar o cachorro, mas nesse exato momento um dos filhos do Sr. Antônio ouvindo os latidos do cachorro saiu para ver o que estava acontecendo, e o vizinho não viu o garoto pois estava sedento de vontade de atropelar o cachorro e acabou atropelando o garotinho. O cachorro que tinha o nome de rabico por ter o rabo cortado avançou no tal vizinho que machucado fugiu. O pobre garoto não resistiu aos ferimentos e morreu: o cachorro desde então criou antipatia por todas as pessoas que se aproximavam de sua casa e vivia em uma intensa solidão, todos dias ele ficava ao lado da estrada que ficava próxima a casa de seus donos na esperança da pobre criança volta, seu olhar triste deitado com a cabeça sobre as patas passava maior parte do tempo nessa triste posição.

Certo dia o tal vizinho que atropelou o menino, passou na estrada de encontro com o cachorro que ali estava com todos os dias, o cachorro avançou em direção do vizinho e o atacou ferozmente arrancando lhi parte do seu rosto, logo aglomerou toda a vizinhança que atacou o pobre cachorro com inúmeras pauladas e mataram o animal, mais um membro daquela família. Sr. Antônio ainda estarecido com o que lhi havia acontecido gritou!!! Vocês são miseráveis este homem matou meu filho e não lhes aconteceu nada e meu cachorro agora está morto porquê? Gritou o homem.

Meu cachorro estava apenas fazendo justiça que pra ele é justo já que não prenderam este homem pelo o que ele fez. Agora novamente pergunto se fossem o contrário, se fosse um branco morto no lugar de meu filho essa impunidade estaria assim? Hoje sofro com a morte do meu filho e agora meu cachorro.

Eu tenho a resposta pra vocês. Sim, vocês brancos acham-se intocáveis, mas eu acredito na justiça divina e desta ninguém escapa. As pessoas abaixaram suas cabeças e entraram em suas casas deixando a família em paz. (L3)

Havia uma cidadezinha no interior onde morava uma família, o sr. Antônio e dona Maria eles tinham os filhos e eram todos negros. Quando seus filhos iam para a escola eram constantemente ofendidos pelo os vizinhos que falavam, sba os filhos do Antônio os negrinhos, outros diziam gente sabiam que na casa do Antônio até o cachorro é preto. Refirindo ao cachorro das famílias que eles criavam desde de filhoteiro

As crianças não entendiam que aqueles insultos era discriminação racial.

Certo dia um dos vizinhos passando de moto em frente a casa do sr. Antônio amustou o cachorro que saiu latindo atrás da moto, o vizinho virado deu meia volta e tentou atropelar o cachorro, mas nesse exato momento um dos filhos do sr. Antônio ouvindo os latidos do cachorro saiu para ver o que estava acontecendo, e o vizinho não viu o garoto pois estava sedento de vontade de atropelar o cachorro e acabou atropelando o garotinho. O cachorro que tinha o nome de rabisco por ter o rabo contido avançou no tal vizinho que machucado fugiu. O pobre garoto não resistiu ao ferimento e morreu. O cachorro desde então criou impátia por todos as pessoas que se aproximam de sua casa e vivia em uma intensa solidão, todos dias ele ficava ao lado da estrada

Figura 45: Fragmento do diário (L3)

que ficava ~~o~~ próximo a casa de seus donos na
esperança da pobre criança volta seu olhar triste ditado
com a cabeça sobre as patas passava maior parte do tempo
numa triste posição.

Um dia o tal vizinho que ataca pelo o menino, passou
na estrada de encontro com o cachorro que ali estava com
todos os dias, o cachorro avançou em direção do vizinho e o atacou
ferozmente arrancando-lhe parte do seu rosto. Logo agromou toda
a vizinhança que atacou o pobre cachorro com inúmeras pedras
pauladas e mataram o animal, mais um membro da
daquela família. Sr. Antônio ainda estarecido com o que
lhi havia acontecido gritou!!! Vocês são miseráveis este
homem matou meu filho e não lhes aconteceu nada e
meu cachorro agora está morto porquê? Gritou o homem.

Meu cachorro estava apenas fazendo justiça que pra
ele é justo já que não perderam este homem pelo o que ele
fez. Agora novamente pergunto se forem o contrario, se
fosse um branco morto no lugar de meu filho era impunidade
estaria assim? Hoje sofro com a morte de meu filho
e agora meu cachorro.

Eu tenho a resposta pra vocês. Sim, vocês brancos
adion-se intocáveis, mas eu acredito na justiça divina
e desta ninguém escapa. As pessoas baixaram suas
cabeças e entraram em suas casas deixando a
família em paz.

Figura 46: Fragmento do diário (L3)

Pela temática do texto de L3, fica visível que a aluna tem pensamentos críticos voltados para questões sociais mais complexas, e

se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas. (PETIT, 2008, p. 27)

De acordo com Petit, percebi que ela conseguiu um distanciamento do texto, podendo envolver-se de forma a realocar a temática abordada, decidindo conscientemente o que e como retrataria no seu próprio texto, provando sua desenvoltura para trabalhar a questão racial, uma temática relevante que ainda tem muito a ser discutida, já que, por incrível que pareça, a sociedade desconhece a profundidade dessa questão, tendo bastante a aprender.

Logo no início do seu texto, L3 faz uma breve apresentação do cenário, das personagens e da temática que será abordada, posteriormente ensinando ao leitor o que são injúrias raciais:

Havia uma cidadezinha no interior onde morava uma família, o Sr. Antônio e dona Maria eles tinham 03 filhos e eram todos negros. Quando seus filhos iam para a escola eram constantemente ofendidos pelo os vizinhos que falavam, olha os filhos do Antônio os negrinhos, outros diziam gente sabiam que na casa do Antônio até o cachorro é preto. Referindo ao cachorro da família que eles criavam desde de filhotinho.

As crianças não entendiam que aqueles insultos era discriminação racial. (Linhas 1 – 8)

Ao revelar que “as crianças não entendiam que aqueles insultos era discriminação racial”, a aluna mostrou que muitas pessoas proferem agressões a um nível aceitável para a sociedade, ou por não se importarem, ou porque, de acordo com elas, não estão sendo racistas, desconhecendo a real extensão das consequências desse crime de ódio para os lesados.

Em seguida, a aluna prosseguiu com sua narração e posteriormente traçou o paralelo com o conto “Baleia”,

o cachorro desde então criou antipatia por todas as pessoas que se aproximavam de sua casa e vivia em uma intensa solidão, todos dias ele ficava ao lado da estrada que ficava próxima a casa de seus donos na esperança da pobre criança volta, seu olhar triste deitado com a cabeça sobre as patas passava maior parte do tempo nessa triste posição. (Linhas 17 – 21)

L3 humanizou o cachorro Rabico, ao mencionar que ele sentiu “antipatia”, “intensa solidão”, “esperança”, apresentando ainda um “olhar triste deitado com a cabeça sobre as patas”, fazendo um retrato emocional de Rabico, que também devia sua lealdade aos donos. Dando continuidade ao seu texto, a aluna acrescentou mais um ato de violência física,

proferida pela vizinhança contra o cachorro, reiterando algumas ideias de humanização e animalização do conto lido em sala:

Certo dia o tal vizinho que atropelou o menino, passou na estrada de encontro com o cachorro que ali estava com todos os dias, o cachorro avançou em direção do vizinho e o atacou ferozmente arrancando lhi parte do seu rosto, logo aglomerou toda a vizinhança que atacou o pobre cachorro com inúmeras pauladas e mataram o animal, mais um membro daquela família. (Linhas 22 - 26)

Num clamor de fúria, as pessoas que ali moravam indignaram-se com o cachorro e L3 criou uma pequena comunidade animalizada, que “atacou o pobre cachorro com inúmeras pauladas e mataram o animal, mais um membro daquela família”. O adjetivo “pobre”, para designar cachorro, reforça a ideia de humanização, em contraposição ao verbo “atacou” e ao nome “paulada”, que reforça a ideia de animalização daquelas pessoas que agiram para vingar o assassino de uma criança.

Entretanto, o que é julgado pelas personagens nessa parte não é a morte de uma criança, mas sim a morte de uma criança negra, que de forma geral não causou comoção, não abrindo espaço à compaixão, devido ao histórico racista da comunidade criada pela aluna, retrato próximo da nossa. A única denúncia existente em relação à atrocidade que foi cometida parte do pai da criança, que se mostra inconformado com tudo que aconteceu:

Sr. Antônio ainda estarecido com o que lhi havia acontecido gritou!!! Vocês são miseráveis este homem matou meu filho e não lhes aconteceu nada e meu cachorro agora está morto porquê? Gritou o homem.

Meu cachorro estava apenas fazendo justiça que pra ele é justo já que não prenderam este homem pelo o que ele fez. Agora novamente pergunto se fossem o contrário, se fosse um branco morto no lugar de meu filho essa impunidade estaria assim? Hoje sofro com a morte do meu filho e agora meu cachorro.

Eu tenho a resposta pra vocês. Sim, vocês brancos acham-se intocáveis, mas eu acredito na justiça divina e desta ninguém escapa. As pessoas abaixaram suas cabeças e entraram em suas casas deixando a família em paz. (Linhas 26 – 37)

O questionamento apresentado no texto, “se fosse um branco morto no lugar de meu filho essa impunidade estaria assim?”, encerra a argumentação de L3 voltada para o preconceito racial existente em nossa sociedade e por não enxergar solução para o problema racial apresentado, ela buscou na providência divina a justiça para o caso, “eu acredito na justiça divina e desta ninguém escapa”.

A aluna, ao comentar em sala sobre seu texto, mencionou que desde criança é vítima do preconceito racial, afirmando não ser marcada por ele. Porém, sua escrita carrega marcas

que revelam conscientização acerca das distinções que a nossa sociedade faz da raça, pois “os escritores, sobretudo, colocam palavras ali onde dói.” (PETIT, 2008, p. 40) E mesmo afirmando não se ressentir com o que já lhe aconteceu, sua crítica demonstrou uma pessoa sintonizada e revoltada com os crimes de ódio provenientes do racismo.

L3 desenvolveu o gosto por histórias, enriquecendo sua imaginação e sua própria produção, voltada para esse contexto específico. Dessa forma, ela estruturou seu raciocínio e aos poucos alcança o autoconhecimento, suas inclinações e questionamentos. Esse despertar possibilita a compreensão de que não se conhecem bem e ao perceberem que não se conhecem, eles começam a indagar sobre isso e essas perguntas levam a respostas que geram mais dúvidas. Ao iniciar essa busca, é possível que descubram

que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2014, p. 39)

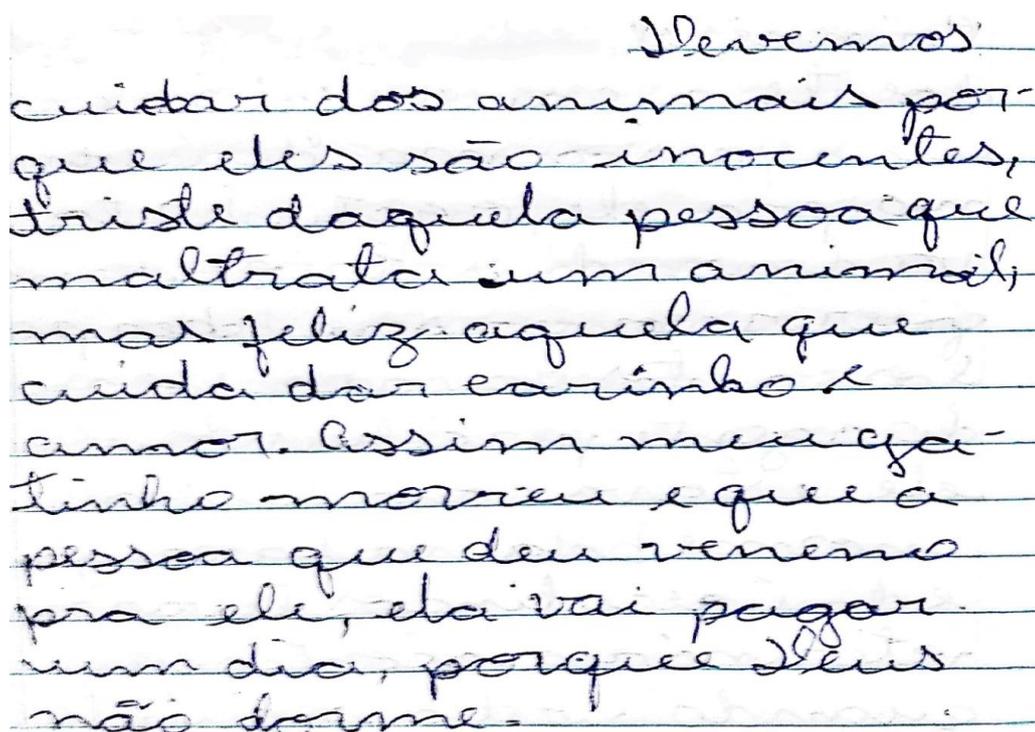
Paulo Freire (2014) reconhece que a partir de um trabalho de conscientização é possível para a pessoa se perceber ingênua, o que não acarretará problemas maiores, apenas fará com que o sujeito se torne crítico sobre sua condição, não tornando-o “fanático”, tampouco “sem chão”, apenas possibilitando o uso de tal descoberta em benefício próprio.

É interessante perceber, portanto, que a identificação que L3 constrói com a personagem Baleia expande-se para a realidade específica da aluna – a “doença” de que Baleia fora vitimada acomete L3 quando se vê vítima de discriminação racial.

4.4.3 - JUSTIÇA DIVINA

O final baseado na justiça divina não foi exclusivo da aluna L3, havendo também ocorrência desse mesmo desfecho na história contada por G2, que foi baseada em fato real:

Devemos cuidar dos animais porque eles são inocentes, triste daquela pessoa que maltrata um animal, mas feliz aquela que cuida dar carinho e amor. Assim meu gatinho morreu e que a pessoa que deu veneno pra ele, ela vai pagar um dia, porque Deus não dorme. (G2)



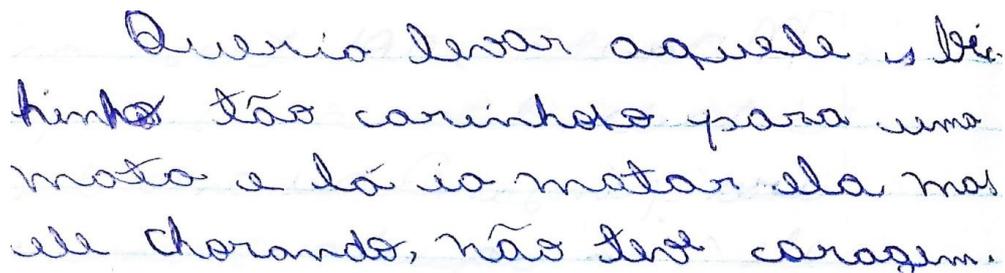
Devemos
cuidar dos animais por-
que eles são inocentes,
triste daquela pessoa que
maltrata um animal,
mas feliz aquela que
cuida das carinhas e
amor. Assim meu ca-
tinho morreu e que a
pessoa que deu veneno
pra ele, ela vai pagar
um dia, porque Deus
não dorme.

Figura 47: Fragmento do diário (G2)

Ao mencionar que “Deus não dorme”, G2 acreditou que haveria justiça para a morte do seu gato, que não foi acidental, trazendo assim conforto para ela. O levantamento da aluna quanto aos maltratos sofrido pelos animais mostrou sua reprovação pela ação de Fabiano, culminando ainda em uma revolta pessoal, voltada para o que aconteceu ao seu gato, e a sugestão para o final da sua história reforça um sentimento de inconformismo, desencadeado na sua recepção do conto *Baleia*, fazendo com que ela ansiasse pela penalidade da pessoa que cometeu o ato criminoso, que ficará a encargo de Deus.

4.4.4 - ALTERAÇÃO DE DESFECHO

Selecionei esse trecho por querer mostrar um final mais agradável para mim, já que como A2, preferi uma outra verdade, que foi criada por ele, demonstrando uma não aceitação do final áspero de *Baleia*: “Querida levar aquele bichinho tão carinhoso para uma mata e lá ia matar ela mas ele chorando, não teve coragem.” (A2)



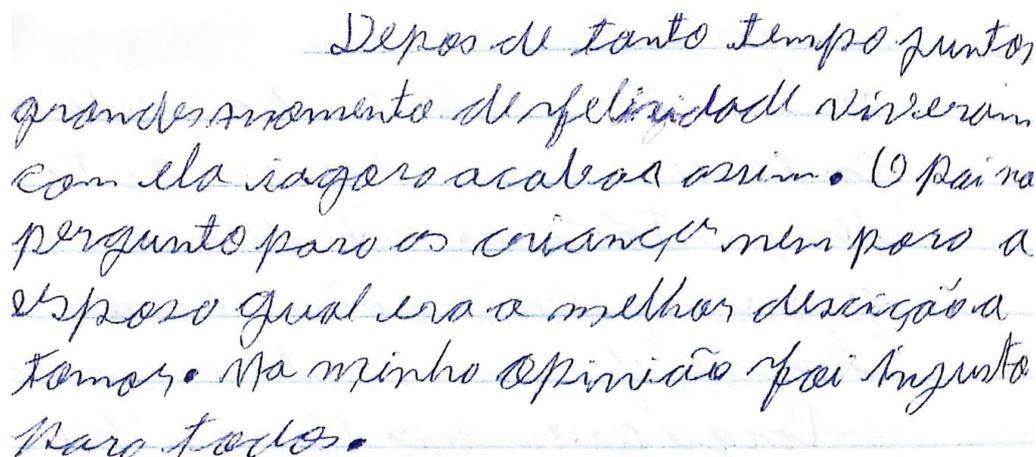
Queria levar aquele bichinho tão carinhoso para uma moto e lá ao motor ele me olhou chorando, não teve coragem.

Figura 48: Fragmento do diário (A2)

Apesar de contar uma história similar a do conto, na última parte, ao invés de atirar em Baleia, A2 se certificou de que seu dono não teria coragem para proceder, esboçando uma reação humanizada de choro. Com esse trecho, é possível perceber “que a escrita do outro, pouco a pouco, lhe dá um espaço e lhe permite ocupar um lugar na língua, encontrando aí suas próprias palavras, seu próprio modo de dizer ou escrever.” (PETIT, 2008, p. 36) Sendo assim, após o término da leitura, o aluno se apropriou da história, reescrevendo um novo final, encontrando sua autonomia que fez surgir sua própria vontade de fazer valer certa solidariedade com a dor do animal. Nesse sentido, a recepção de textos por leitores menos experientes deixa claro que o primeiro plano, no caso do tratamento da dor, é o da emoção.

4.4.5 - EGOÍSMO

Escolhi o fragmento abaixo, por concordar com a crítica feita por SP à postura tomada pelo pai: “Depois de tanto tempo juntos grandes momentos de felicidade viveram com ela e agora acabar assim. O pai não perguntou para as crianças nem para a esposa qual era a melhor decisão a tomar. Na minha opinião foi injusto para todos.” (SP)



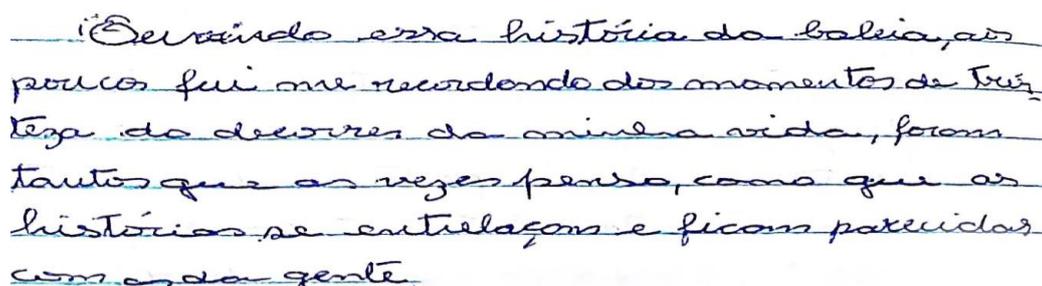
Depois de tanto tempo juntos grandes momentos de felicidade viveram com ela e agora acabar assim. O pai não perguntou para as crianças nem para a esposa qual era a melhor decisão a tomar. Na minha opinião foi injusto para todos.

Figura 49: Fragmento do diário (SP)

Ao falar do comportamento do pai, SP mostrou uma leitura sintonizada às questões retratadas no texto, pois descreveu a acidez passada pela personagem, que foi indicada pelo narrador, representando uma personagem áspera, que assim se tornou pelo que a vida lhe proporcionou, já que cobrava dela decisões firmes, pautadas na razão. No fragmento, SP condena a atitude do pai de tomar uma decisão radical sem consultar ninguém, e isso mostra a rigidez da personagem que tomou as rédeas da situação de forma egoísta, sem se comunicar. A identidade de SP aqui se mostra claramente próxima daquele que sofre a dor da perda, ignorando a ambiguidade de Fabiano que, embora duro nesse momento, concentra o infortúnio de ter que praticar um ato cruel para eliminar um problema.

4.4.6 - IDENTIDADE

Ao selecionar esse trecho, quis mostrar que a aluna já se identificou inúmeras vezes com histórias diferentes. Para N1, essa experiência com textos diversos trouxe a identificação atrelada a ela, fazendo com que afirmasse que o que lê se entrelaça frequentemente com sua vida: “Ouvindo essa história da baleia, aos poucos fui me recordando dos momentos de tristeza do decorrer da minha vida, foram tantos que as vezes penso, como que as histórias se entrelaçam e ficam parecidas com a da gente.” (N1)



Ouvindo essa história da baleia, aos poucos fui me recordando dos momentos de tristeza do decorrer da minha vida, foram tantos que as vezes penso, como que as histórias se entrelaçam e ficam parecidas com a da gente.

Figura 50: Fragmento do diário (N1)

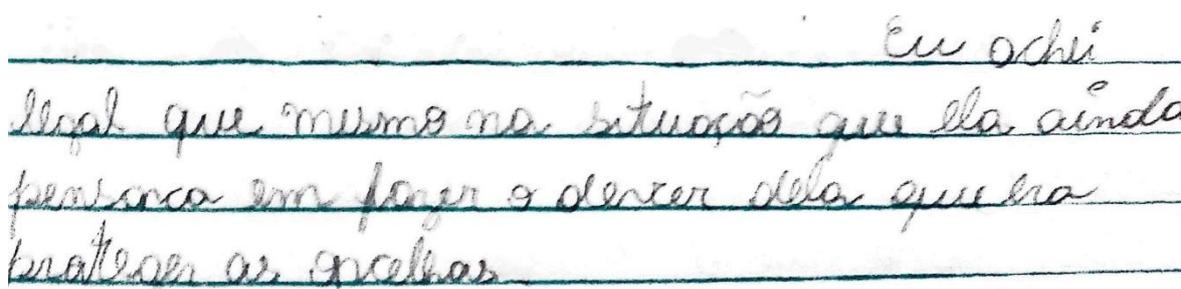
A partir do observado no relato de N1, é possível concluir que o leitor, ao se perceber testemunha de sua história, se torna mais responsável por ela, pois se conscientiza do que acontece com ele mesmo, observando inclusive as emoções sentidas ao associar essas histórias. E o leitor, de certa maneira, tenta reproduzir o movimento de sua própria experiência e

ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. Na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história. (FREIRE, 2014, p. 16 – 17)

O relato surge aqui como uma forma de expressar uma sensação experimentada pela aluna, que conta da sua identificação com as histórias ouvidas, de forma confiante, compartilhando e acreditando no seu potencial de leitura-escrita, que possibilita ao leitor que se conheça melhor, tornando-se testemunha de sua história.

4.4.7 - LEALDADE DE BALEIA

A reflexão de M3 foi voltada para o comportamento de Baleia quando já estava bem próxima ao seu fim: “Eu achei legal que mesmo na situação que ela ainda pensava em fazer o dever dela que era proteger as ovelhas.” (M3)



Eu achei
legal que mesmo na situação que ela ainda
pensava em fazer o dever dela que era
proteger as ovelhas.

Figura 51: Fragmento do diário (M3)

A lealdade da cadela foi ressaltada pelo aluno, parecendo reafirmar a concepção da fidelidade dos animais de estimação, em especial os cães, com os seus donos. Pareceu claro para mim que, além do fato de não serem leitores experientes, a dificuldade de se distanciarem do texto está no fato de serem esses alunos provenientes de realidades muito duras, e a dor encarnada, mesmo que na ficção, fala e faz falar deles mesmos.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os inúmeros insucessos previamente atribuídos ao aluno do PEJA geraram equívocos na sua autoimagem, por isso achei válido fornecer instrumentos para que o aluno ressignificasse o espaço escolar, criando vínculos positivos com a aprendizagem e viabilizando uma visão crítica acerca do que lia e vivia.

Inicialmente mostrei as visões pejorativas que ele tinha voltadas para si, o que intimidava meu aluno, pois criava a crença de que não teria condição de agir, sendo submisso perante seu aprendizado, apenas recebendo o que qualquer pessoa estava disposta a lhe oferecer, já que não considerava sua escrita e análise dignas de serem prestigiadas, pois sua autoestima estava destruída.

É possível afirmar que, com essa pesquisa, o olhar do aluno voltado para si mudou, contribuindo para análises mais justas de seu potencial, encontrando valorização das suas produções, escrita e oral, o que antes ele não percebia, não dava crédito aos seus méritos, atitude proveniente dessa questão voltada para a falta de autoestima que muitos apresentam, o que não é inato do ser humano, mas algo ensinado a ele, já que existe o preconceito linguístico que

resultou sempre do esforço das elites para criar símbolos que pudessem distingui-las das camadas populares – ou seja, como se diz de modo bastante depreciativo, as elites sempre se esforçaram para criar símbolos que pudessem distingui-las da plebe rude, do vulgo, do populacho. (Faraco, 2008, p. 60)

Dessa forma, criado o ambiente propício para a autodepreciação, meu aluno não enxergava o seu potencial, o que prejudicava toda e qualquer forma de aprendizagem. É importante para o usuário da língua valorizar sua própria forma de comunicação, para que possa cada vez mais interagir em diversos meios sociais sem ser estigmatizado pelo preconceito. A escola deve atuar nessa mediação, sendo importante deixar clara a origem do preconceito e a importância do aluno se posicionar sem medo, mostrando sua voz.

Consegui, a partir do estudo das análises feitas durante a pesquisa, ver de perto como funcionou a apreensão de uma história por parte dos envolvidos e percebi que, durante esse processo, a discussão dos alunos ganhou algumas vezes níveis mais profundos, pois eles pensaram sobre suas ideologias, opinando sobre o texto, processo decorrente das reflexões momentâneas, que partiram do coletivo para o individual.

Nessa pesquisa, também pensei nos textos que levaria para as aulas, tentando pensar na recepção dos alunos, já que cada um tem um potencial diferente, vem de um lugar diferente e vai para um lugar diferente, não fazendo pressuposições acerca dos seus desempenhos, pois

se há algo, no nível temático ou formal, que os atraia (pois não é todo e qualquer livro que rompe as barreiras da idade), isso significa que não podemos desprezar certas peculiaridades do leitorado na produção e na recepção das obras. (SOUZA, 2015, p. 17-18)

Esses caminhos que a obra literária faz até chegar ao leitor não podem ser menosprezados, sendo diferentes para cada um, já que não existe nem leitor igual, nem livro igual. As discussões feitas em sala reforçaram essa ideia e deixaram claro que os alunos conseguiram interagir com os textos a partir de suas próprias apreensões, mostrando também diferenças entre a escrita e a oralidade, que são apontadas por Petit:

Muitos mediadores têm a esperança de que o livro — que foi, e ainda é, um instrumento de poder, de discriminação — possa, hoje, dar lugar a sociabilidades abertas, onde a oralidade e a escrita se reconciliem, e onde cada um possa encontrar seu lugar, contribuindo com o que lhe foi transmitido, ou simplesmente escutando e deixando correr sua imaginação. (PETIT, 2008, p.13)

Para essa recepção ser bem articulada, uma das estratégias para convocar participação e atenção desse público foi ler histórias variadas, prática que encontrou aceitação entre os alunos por ser diferente daquela aula onde necessariamente se apresenta uma matéria e um conteúdo. A partir dessa atividade, encontrei alunos dispostos a participar e sobre todo esse processo, registrei a fala de AC:

quando eu era pequena no interior, meu pai fazia uma roda com todos os filhos depois do dia de trabalho pesado, estávamos sempre cansados da rotina, mas ele sentava com a gente e contava histórias. A medida que meus irmãos e eu olhávamos para o céu estrelado e escutávamos a voz do meu pai, a gente viajava naquela fantasia. Essa lembrança é muito feliz, professora, por isso gosto das aulas assim, lembra muito a minha infância, a gente queria muito que a noite chegasse, e é assim que eu passo o meu dia. (AC, sob o registro de Isabela)

A fala de AC representa o que os alunos sentiram, uma ideia de pertencimento a um lugar do qual já faziam parte, porém era menos significativo na prática pedagógica em que estavam inseridos. A pesquisa mostrou que existe a possibilidade e a necessidade de trabalhar a leitura literária com eles, sendo viável prosseguir com o trabalho iniciado em 2015,

delimitando o que foi válido para aproveitar ao máximo o que essa experiência me trouxe. Com essa proposta, a professora Etany registrou que

de acordo com as atitudes, eles demonstraram-se envolvidos e participativos, dando opiniões sempre próximas e possíveis para o contexto da história. Os alunos revelaram compreensão dos enredos e se expressaram bem e a cada aula argumentavam com menos vergonha e brincadeira, pareciam mais envolvidos com o que ocorria. (ETANY)

Os alunos, ao se mostrarem interessados e proativos para as leituras, permitiram que a pesquisa encontrasse um significado, já que ao ler, consegui capturar suas atenções, e a partir de então, eles participaram das aulas, dando opiniões, questionando, se posicionando como sujeitos da história, ativos e intrigados.

Foi possível, no decorrer dessa pesquisa, tornar o aluno consciente das inúmeras possibilidades de interpretação, tornando-o ativo no seu processo educativo, pois foi possível reflexão sobre a forma como apreendeu o texto, sendo cada vez mais estimulado a buscar, agindo em favor próprio, buscando sua autonomia perante o texto, já que

um texto, longe de ser um produto acabado, constitui-se em uma unidade complexa que realiza atividades, ou ações, comunicativas, ou interativas, por meio do processamento de modelos histórico e culturalmente determinados. Consequentemente, visto como atividade interacional entre sujeitos sociais, realizado para determinados fins, um texto não traz todas as significações fechadas e fixas: seus sentidos são construídos na interlocução. Contudo, isso não se dá arbitrariamente, produzindo qualquer significação, mas a partir de marcas, ou pistas textuais, que o sujeito produtor do texto vai fornecendo de maneira que o sujeito leitor vá reconhecendo e interpretando, em um processo de avanço e recuo, buscando coerência nas significações. (COROA, 2008 b, p. 74)

O leitor pode encontrar relevância no texto de inúmeras formas, ao se incluir na leitura, como se o produtor tivesse criado para ele, a sua semelhança, pois a linguagem não é um objeto pronto, ela se constrói ao relacionar-se com o mundo, assim é possível analisar a linguagem em ação, o seu efeito e o sentido social por ela construído.

Nesse sentido, analisar os textos possibilitou extrair o máximo da linguagem e do seu impacto na realidade social na qual estamos imersos, o que permitiu a prática de liberdade problematizada por Paulo Freire: “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.” (FREIRE, 2014, p.11) A prática da leitura, dessa forma, trouxe reflexão, contribuindo para a construção da autonomia do indivíduo.

As reflexões permitiram que eles se posicionassem perante a história, a favor ou contra, de acordo com a identificação que sentiram no decorrer da leitura, além disso, esta trouxe o despertar da imaginação, que antes encontrava-se estagnada para esse tipo de atividade e dessa forma eu registrei que

a turma participou ativamente das atividades propostas e a maioria dos alunos afirmou que preferiam escutar histórias sem acompanhar com o texto, pois assim eles poderiam imaginar as coisas que estavam acontecendo à medida que elas iam acontecendo. (ISABELA)

Pelo observado, é possível perceber o benefício de incluir a leitura literária nas aulas, pois acrescentará, e muito, às discussões que acarretam um posicionamento perante um contexto e essas experiências poderão ser ampliadas e levadas para suas próprias rotinas, sem a ilusão de que posteriormente esses alunos mudarão o mundo, já que

o espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência — não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros. Mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra. (PETIT, 2008, p. 13 e 14)

Dessa forma, não pensei com essa pesquisa em alcançar mudanças utópicas, nem acreditei ser possível almejar tanto, porém enxerguei uma possibilidade de melhoria individual, iniciada a partir do hábito de refletir e se posicionar, que poderá ser permanente em suas vidas, contribuindo assim para a formação de um cidadão atuante, sujeito de sua própria história.

Fazendo a pesquisa, foi possível ver como os alunos se apropriaram do texto, muitas vezes colocando-se como parte daquela história, já que realmente fizeram parte, se integrando ao texto, e considerando que “a linguagem não é um mero instrumento de comunicação”, mas que possui “materialidade” (ORLANDI, 2009). A partir de suas produções foi possível constatar que seus textos não trouxeram apenas fatos e informações, mas se apresentaram como produto da combinação de ideologias e da realidade sócio-histórica nas quais estão inseridos.

Os alunos construíram seus textos com conceitos e perspectivas fundamentados na realidade que os cerca, o que é perceptível pela forma como descreveram o espaço, e como levaram seu leitor a compreendê-los, baseando-se nas construções ideológicas apresentadas. Suas falas dão voz às visões e crenças próprias das suas culturas e ideologias e seus textos

trazem discursos contrastantes. As escolhas lexicais também indicaram como eles queriam passar a informação, podendo concluir que essa pesquisa elucida que locais diferentes trazem realidades distintas e os alunos fazem emergir essa realidade na qual estão inseridos, considerando os valores e os conceitos da região onde vivem.

Dessa forma, o discurso mostra o homem e sua percepção de mundo, não como instrumento de comunicação, mas como efeito de sentido, fazendo com que a linguagem deixe de ser estudada internamente e passe a ser compreendida como interação/compreensão do homem com o mundo que o cerca, “pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.” (ORLANDI, 2009, p. 43). A leitura literária, nesse contexto, aflorou o indivíduo, permitindo que ele dissesse a sua palavra, constituindo-se perante o grupo, assumindo-se responsável por si.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Flor, Telefone, Moça*. 619 – 624 p. In: Os melhores contos brasileiros de todos os tempos / Flávio Moreira da Costa (organizador) – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- ANDERSEN, Hans Christian. *A roupa nova do imperador*. Alguns contos e fábulas de Andersen. Vol. 2. São Paulo: Paulus, 1996.
- APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. *Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories*. *Reading Teacher*, vol. 56, no. 2, p. 174-180, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Parte II.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa - 2. ed.* – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. Vários escritos 5. ed., corrigida pelo autor. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011.
- CARDOSO, Etany Ewelyn da Rocha. *A “culpa” é da professora – Sucesso no desenvolvimento da escrita de alunos realizado por uma professora de Língua Portuguesa: um relato de experiência*. Monografia (Curso de especialização saberes e práticas da educação básica com ênfase em educação de jovens e adultos), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. In: *Nos caminhos da Literatura*. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Petrópolis, 2008.
- COROA, M. L. M. S. *Coerência Textual – Unidade 18 – TP 5 – Estilística, Coerência e Coesão*. PROGRAMA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II. DIPRO/ FNDE/ MEC. 2008a.
- COROA, M. L. M. S. *Tipos Textuais – Unidade 11 – TP 3 – Gêneros e Tipos Textuais*. PROGRAMA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II. DIPRO/FNDE/MEC. 2008b.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GERHARDT, A. F. L. M. *Uma visão sócio-cognitiva da avaliação em textos escolares. Educação e Sociedade*, vol. 27, n. 97, p. 1181-1203, 2006.

GIROTTI, Cyntia G. G. S.; SOUZA, Renata J. de S. *Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da formação literária*. Universidade Estadual Paulista, Álabe 4, 2011.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.) *A Estética da Recepção: Colocações Gerais*. In: JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MORAES, Daniele Ramos de. *Cognição e compreensão leitora de alunos da EJA*. 148 f. (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa) Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PATTO, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

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

RAMOS, Graciliano. *Baleia*. 95 – 99 p. In: Os cem melhores contos brasileiros do século / Italo Moriconi (organizador) – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SARLO, Beatriz. *Tempo Presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Tradução: Luís Carlos Cabral. Editora: José Olympio, 2001.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza. *A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor*. (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Conto de verão nº2: Bandeira branca*. 582 - 585 p. In: Os cem melhores contos brasileiros do século / Italo Moriconi (organizador) – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ANEXO 1

A roupa nova do imperador

Havia, há muito tempo, um imperador muito vaidoso, que amava tanto os trajes elegantes, que gastava todo o seu dinheiro para mostrar-se sempre bem vestido. Não se preocupava com mais nada; sua única preocupação era exhibir-se em trajes novos.

Na cidade onde ficava o seu palácio, a vida era muito movimentada, sendo visitada por muitos estrangeiros. Um dia, chegaram dois homens que se diziam tecelões e fizeram espalhar a notícia de que sabiam tecer o mais estupendo tecido que se podia imaginar. As cores e o desenho eram de beleza excepcional, mas os trajes feitos com ele tinham a propriedade mágica de ser invisíveis a toda pessoa indigna do cargo que exercia, ou que fosse ilimitadamente imbecil.

O imperador, tão logo soube da novidade, entusiasmou-se. “Deve ser um traje maravilhoso. Além de lindos, vestindo-os poderei descobrir quais são os que, no reino, desempenham mal sua função e distinguir os inteligentes dos imbecis! Sim, tecei imediatamente para mim este tecido!”. E mandou entregar aos forasteiros grande quantidade de dinheiro, como adiantamento.

Os falsos tecelões montaram dois teares e fingiam trabalhar neles, sem fio algum a tecer. A seda mais fina e o ouro mais puro, que pediram para o trabalho, ficaram guardados num saco, enquanto fingiam trabalhar até altas horas da noite nos teares vazios. Todos na cidade souberam da virtude milagrosa do tal tecido e nela acreditaram, e cada um ardia de curiosidade de ver a incapacidade ou a tolice do vizinho.

Curioso também, mas temendo a virtude do tecido, o imperador enviou o primeiro-ministro, seu mais velho, competente e confiável funcionário, para inspecionar o trabalho dos tecelões. “Ele saberá, melhor que qualquer outro, julgar o aspecto do tecido.”, pensava.

O primeiro-ministro foi e, claro, nada viu. Temendo ser considerado um imbecil e incapaz para o alto cargo que exercia, ele nada disse; só arregalava os olhos e ouvia com atenção as palavras de maravilhas com que descreviam as qualidades do tecido que estavam tecendo e que o primeiro ministro fingia ver.

“Sim, repetirei tudo para o imperador e direi que o tal tecido é um deleite para os olhos.”, decidiu o velho, bom e competente primeiro-ministro. Certos da satisfação do imperador, os impostores só faziam pedir mais e mais dinheiro para a continuidade do trabalho. E continuaram a tecer até altas horas no tear vazio. A todo momento, o imperador mandava outros funcionários a ver como andava o trabalho e conferir as qualidades do tecido. A situação se repetia. Todos temiam se passar por imbecis e incompetentes e deitavam elogios sobre o tecido que “viram”.

Na cidade só se falava no magnífico tecido. Tanto que o imperador decidiu ver a magnificência com seus próprios olhos. Acompanhado de uma comitiva de pessoas, todas gozando de alta consideração no reino, foi o imperador ao local de trabalho da esperta dupla de vigaristas, Claro, nada pôde ver. Assim também como todas as pessoas da importa comitiva. “Que beleza! Que perfeição!”, exclamava o imperador. “Que beleza! Que perfeição!”, repetiam os da comitiva. Todos, inclusive o imperador, acreditavam no que todos viam e diziam. E todos só faziam fingir ver e repetir o que todos diziam. Tanto disseram ao

imperador, que ele se convenceu a vestir-se com o novo traje para comparecer à procissão que estava para acontecer no reino, em poucos dias. Tão satisfeito mostrou-se o imperador, que condecorou os impostores com o título de nobres tecelões imperiais, e ainda deu-lhes mais ouro como recompensa.

Os impostores pediram ainda mais dinheiro para terminar logo o trabalho e, na véspera da procissão, fingiram trabalhar por toda a noite, até com velas acesas. Então, anunciaram que o traje estava pronto. O imperador, acompanhado de seus mais altos cortesãos, foi a eles para ver o traje, para vestir o traje para a procissão. “Queira Vossa Majestade ter a bondade de despir-se, para nós mesmos lhe vestirmos com seu novo traje, diante deste grande espelho.”, disseram os vigaristas. O imperador assim o fez e deixou-se vestir diante do espelho, observando todos os gestos teatrais que os impostores executavam, ao “vesti-lo”. Devidamente “vestido”, o imperador mirava-se e remirava-se no espelho. “Oh, que traje bem talhado! Como lhe cai bem! Que modelo! Que cores! Que tecido! Que leveza!, o imperador ouvia todos dizendo atrás de si. “Sim, estou pronto! Vamos.”, disse finalmente ao mestre de cerimônias da procissão, e ainda voltou a mirar-se mais uma vez no grande espelho, modo que ele achou de disfarçar que nada via vestido sobre seu corpo.

Os camareiros fingiram segurar a longa cauda do traje imperial, e assim seguiriam, acompanhando o imperador, durante o longo percurso em que ele, sob seu magnífico dossel, se exibiria para a multidão que se acotovelava nas ruas e nas janelas. Da multidão ouvia os elogios e os aplausos, vindos de todos os lados. E seguiu confiante, seguro de si, até que...

– Mas ele está sem roupa! – exclamou uma criança.

– Pelo céu! ouçam a voz da inocência! – disse seu pai.

E todos puseram-se a sussurrar, um ao outro, as palavras da criança.

– Mas ele está sem roupa! Foi uma criança que disse, ele está nu!

– Ele está nu! – exclamou finalmente a multidão.

E um arrepio percorreu o imperador. Parecia-lhe que as pessoas tinham razão, mas refletiu: “Devo aguentar firme até o fim da procissão”. Endireitou-se altivamente e os camareiros o seguiram, segurando a cauda que não existia.

ANDERSEN, Hans Christian. *A roupa nova do imperador*. Alguns contos e fábulas de Andersen. Vol. 2. São Paulo: Paulus, 1996.

ANEXO 2

Resposta ao Funk Ostentação (Edu Krieger)

Você ostenta o que não tem
Pra tentar parecer mais feliz
Mas não sabe que pra ser alguém
Tem que agir ao contrário do que você diz
Você pensa que tem liberdade
Exibindo riqueza e poder
Mas não vê que na realidade
O sistema é que lucra usando você
E o sistema tem a cor
Do racismo e da escravidão
Cada vez que você dá valor
À roupinha de marca e à ostentação
A elite burguesa e branca
Que é dona das lojas de grife
Se dá bem, pois você bota banca
Mas é o sistema que aumenta o cacife

Clipe norte-americano
De artista que faz hip hop
Você quer imitar por engano
Pensando que assim vai ganhar mais ibope
É a regra do capitalismo
Eles querem que a gente consuma
Pra vivermos à beira do abismo
A gente pra eles é porra nenhuma

Você pensa que é modelo
Pras crianças da comunidade
Sinto muito, mas devo dizê-lo
Que o que você faz é uma puta maldade
Se o moleque não tem condição
De entrar nesse mundo grã-fino
Isso pode virar frustração
E você vai foder com o pobre menino

Que pra ter um tênis foda
Pode até assaltar um playboy
Pois se fica excluído da moda
Recebe desprezo e isso lhe dói
E as mulheres que dão atenção
Que te cobrem de beijo e afeto
Valem menos do que seu cordão
Pois você trata elas pior que objeto

Quem batalha pra viver
E botar a comida na mesa
De repente te vê na TV
Dirigindo carrão e exibindo riqueza
Ostentando pra ter atenção
E achando que isso é maneiro
Sem saber que essa ostentação
Faz o branco do banco ganhar mais
dinheiro

Negro tem que ter poder
Negro tem que ser protagonista
Tem que estar no jornal, na TV
No outdoor e na capa de toda revista
Mas não tem a menor coerência
Ostentar um anel de brilhante
Isso só vai gerar violência
Inveja e recalque no seu semelhante

Que legal sua conquista
Sua história de vida também
Mas seu papo é tão consumista
Que faz de você um artista refém
Dessa pose fajuta e falida
Que só finge aumentar autoestima
Infeliz de quem sobe na vida
E não sabe o que faz quando chega lá em
cima

Letra e vídeo acesso em: <https://www.lettras.mus.br/edu-krieger/resposta-ao-funk-ostentacao/>

ANEXO 3

Conto de verão nº 2: Bandeira Branca

Ele: tirolês. Ela: odalisca. Eram de culturas muito diferentes, não podia dar certo. Mas tinham só quatro anos e se entenderam. No mundo dos quatro anos todos se entendem, de um jeito ou de outro. Em vez de dançarem, pularem e entrarem no cordão, resistiram a todos os apelos desesperados das mães e ficaram sentados no chão, fazendo um montinho de confete, serpentina e poeira, até serem arrastados para casa, sob ameaças de jamais serem levados a outro baile de carnaval.

Encontraram-se de novo no baile infantil do clube, no ano seguinte. Ele com o mesmo tirolês, agora apertado nos fundilhos, ela de egípcia. Tentaram recomeçar o montinho, mas dessa vez as mães reagiram e os dois foram obrigados a dançar, pular e entrar no cordão, sob ameaça de levarem uns tapas. Passaram o tempo todo de mãos dadas.

Só no terceiro carnaval se falaram.

- Como é teu nome?

- Janice. E o teu?

- Píndaro.

- O quê?!

- Píndaro.

- Que nome!

Ele de legionário romano, ela de índia americana.

Só no sétimo baile (pirata, chinesa) desvendaram o mistério de só se encontrarem no Carnaval e nunca se encontrarem no clube, no resto do ano. Ela morava no interior, vinha visitar uma tia no carnaval, a tia é que era sócia.

- Ah.

Foi o ano em que ele preferiu ficar com a sua turma tentando encher a boca das meninas de confete, e ela ficou na mesa, brigando com a mãe, se recusando a brincar, o queixo enterrado na gola alta do vestido de imperadora. Mas quase no fim do baile, na hora do Bandeira branca, ele veio e a puxou pelo braço, e os dois foram para o meio do salão, abraçados. E, quando se despediram, ela o beijou na face, disse “Até o carnaval que vem” e saiu correndo.

No baile do ano em que fizeram 13 anos, pela primeira vez as fantasias dos dois combinaram. Toureiro e bailarina espanhola. Formavam um casal! Beijaram-se muito, quando as mães não estavam olhando. Até na boca. Na hora da despedida, ele pediu:

- Me dá alguma coisa.

- O quê?

- Qualquer coisa.

- O leque.

O leque da bailarina. Ela diria para a mãe que o tinha perdido no salão.

No ano seguinte, ela não apareceu no baile. Ele ficou o tempo todo à procura, um havaiano desconsolado. Não sabia nem como perguntar por ela. Não conhecia a tal tia. Passara um ano inteiro pensando nela, às vezes tirando o leque do seu esconderijo para cheirá-lo, antegozando o momento de encontrá-la outra vez no baile. E ela não apareceu. Marcelão, o mau elemento da sua turma, tinha levado gim para misturar com o guaraná. Ele bebeu demais. Teve que ser carregado para casa. Acordou na sua cama sem lençol, que estava sendo lavado. O que acontecera?

- Você vomitou a alma - disse a mãe.

Era exatamente como se sentia. Como alguém que vomitara a alma e nunca a teria de volta. Nunca. Nem o leque tinha mais o cheiro dela.

Mas, no ano seguinte, ele foi ao baile dos adultos no clube - e lá estava ela! Quinze anos. Uma moça. Peitos, tudo. Uma fantasia indefinida.

- Sei lá. Bávara tropical - disse ela, rindo.

Estava diferente. Não era só o corpo. Menos tímida, o riso mais alto. Contou que faltara no ano anterior porque a avó morrera, logo no carnaval.

- E aquela bailarina espanhola?

- Nem me fala. E o toureiro?

- Aposentado.

A fantasia dele era de nada. Camisa florida, bermuda, finalmente um brasileiro. Ela estava com um grupo. Primos, amigos dos primos. Todos vagamente bávaros. Quando ela o apresentou ao grupo, alguém disse “Píndaro?!” e todos caíram na risada. Ele viu que ela estava rindo também. Deu uma desculpa e afastou-se. Foi procurar o Marcelão. O Marcelão anunciara que levaria várias garrafas presas nas pernas, escondidas sob as calças da fantasia de sultão. O Marcelão tinha o que ele precisava para encher o buraco deixado pela alma. Quinze anos, pensou ele, e já estou perdendo todas as ilusões da vida, começando pelo carnaval. Não devo chegar aos 30, pelo menos não inteiro.

Passou todo o baile encostado numa coluna adornada, bebendo o guaraná clandestino do Marcelão, vendo ela passar abraçada com uma sucessão de primos e amigos de primos, principalmente um halterofilista, certamente burro, talvez até criminoso, que reduzira sua fantasia a um par de calças curtas de couro. Pensou em dizer alguma coisa, mas só o que lhe ocorreu dizer foi “pelo menos o meu tirolês era autêntico” e desistiu. Mas, quando a banda começou a tocar Bandeira branca e ele se dirigiu para a saída, tonto e amargurado, sentiu que alguém o pegava pela mão, virou-se e era ela. Era ela, meu Deus, puxando-o para o salão. Ela enlaçando-o com os dois braços para dançarem assim, ela dizendo “não vale, você cresceu mais do que eu” e encostando a cabeça no seu ombro. Ela encostando a cabeça no seu ombro.

Encontram-se de novo 15 anos depois. Aliás, neste carnaval. Por acaso, num aeroporto. Ela desembarcando, a caminho do interior, para visitar a mãe. Ele embarcando para encontrar os filhos no Rio. Ela disse “quase não reconheci você sem fantasias”. Ele custou a reconhecê-la. Ela estava gorda, nunca a reconheceria, muito menos de bailarina espanhola. A última coisa que ele lhe dissera fora “preciso te dizer uma coisa”, e ela dissera “no carnaval que vem, no carnaval que vem” e no carnaval seguinte ela não aparecera, ela nunca mais aparecera. Explicou que o pai tinha sido transferido para outro estado, sabe como é, Banco do

Brasil, e como ela não tinha o endereço dele, como não sabia nem o sobrenome dele e, mesmo, não teria onde tomar nota na fantasia de falsa bávara...

- O que você ia me dizer, no outro carnaval? - perguntou ela. - Esqueci - mentiu ele.

Trocaram informações. Os dois casaram, mas ele já se separou. Os filhos dele moram no Rio, com a mãe. Ela, o marido e a filha moram em Curitiba, o marido também é do Banco do Brasil... E a todas essas ele pensando: digo ou não digo que aquele foi o momento mais feliz da minha vida, Bandeira branca, a cabeça dela no meu ombro, e que todo o resto da minha vida será apenas o resto da minha vida? E ela pensando: como é mesmo o nome dele? Péricles. Será Péricles? Ele: digo ou não digo que não cheguei mesmo inteiro aos 30, e que ainda tenho o leque? Ela: Petrarco. Pôncio. Ptolomeu...

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Conto de verão nº2: Bandeira branca*. 582 - 585 p. In: Os cem melhores contos brasileiros do século / Italo Moriconi (organizador) – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ANEXO 4

Bandeira Branca (Max Nunes / Laércio Alves)

Bandeira branca, amor
Não posso mais
Pela saudade que me invade
Eu peço paz

Saudade, mal de amor, de amor
Saudade, dor que doi demais
Vem, meu amor!
Bandeira branca eu peço paz

Letra e vídeo acesso em: <https://www.letas.mus.br/dalva-de-oliveira/243872/>

ANEXO 5

Flor, Telefone, Moça

NÃO, NÃO É UM CONTO. Sou apenas um sujeito que escuta algumas vezes, que outras não escuta, e vai passando. Naquele dia escutei, certamente porque era a amiga quem falava. É doce ouvir os amigos, ainda quando não falem, porque amigo tem o dom de se fazer compreender até sem sinais. Até sem olhos.

Falava-se de cemitérios? De telefones? Não me lembro. De qualquer modo, a amiga – bom, agora me recordo que a conversa era sobre flores – ficou subitamente grave, sua voz murchou um pouquinho.

– Sei de um caso de flor que é tão triste!

E sorrindo:

– Mas você não vai acreditar, juro.

Quem sabe? Tudo depende da pessoa que conta, como do jeito de contar. Há dias em que não depende nem disso: estamos possuídos de universal credulidade. E daí, argumento máximo, a amiga asseverou que a história era verdadeira.

– Era uma moça que morava na Rua Gerenal Polidoro, começou ela. - Perto do Cemitério São João Batista. Você sabe, quem mora por ali, queira ou não queira, tem de tomar conhecimento da morte. Toda hora está passando enterro, e a gente acaba por se interessar. Não é tão empolgante como navios ou casamentos, ou carruagem de rei, mas sempre merece ser olhado. A moça, naturalmente, gostava mais de ver passar enterro do que não ver nada. E se fosse ficar triste diante de tanto corpo desfilando, havia de estar bem arranjada.

Se o enterro era mesmo muito importante, desses de bispo ou de general, a moça costumava ficar no portão do cemitério, para dar uma espiada. Você já notou como coroa impressiona a gente? Demais. E há a curiosidade de ler o que está escrito nelas. Morto que dá pena é aquele que chega desacompanhado de flores – por disposição de família ou falta de recursos, tanto faz. As coroas não prestigiam apenas o defunto, mas até o embalam. Às vezes ela chegava a entrar no cemitério e a acompanhar o préstito até o lugar do sepultamento. Deve ter sido assim que adquiriu o costume de passear lá por dentro. Meu Deus, com tanto lugar pra passear no Rio! E no caso da moça, quando estivesse mais amolada, bastava tomar um bonde em direção à praia, descer no Mourisco, debruçar-se na amurada. Tinha o mar à sua disposição, a cinco minutos de casa. O mar, as viagens, as ilhas de coral, tudo grátis. Mas por preguiça pela curiosidade dos enterros, sei lá por quê, deu para andar em São João Batista, contemplando túmulo. Coitada!

– No interior isso não é raro...

– Mas a moça era de Botafogo.

– Ela trabalhava?

– Em casa. Não me interrompa. Você não vai me pedir certidão de idade da moça, nem sua descrição física. Para o caso que estou contando, isso não interessa. O certo é que de tarde costumava passear – ou melhor, “deslizar” pelas ruínas brancas do cemitério, mergulhada em cisma... Olhava uma inscrição, ou não olhava, descobria uma figura de

anjinho, uma coluna partida, uma águia, comparava as covas ricas às covas pobres, fazia cálculos de idade dos defuntos, considerava retratos em medalhões – sim, há de ser isso que ela fazia por lá, pois que mais poderia fazer? Talvez mesmo subisse ao morro, onde está a parte nova do cemitério, e as covas mais modestas. E deve ter sido lá que, uma tarde, ela apanhou a flor.

– Que flor?

– Uma flor qualquer. Margarida, por exemplo. Ou cravo. Para mim foi margarida, mas é puro palpite, nunca apurei. Apanhou com esse gesto vago e maquinal que a gente tem diante de um pé de flor. Apanha, leva ao nariz – não tem cheiro, como inconscientemente já esperava –, depois amassa a flor, joga para um canto. Não se pensa mais nisso.

Se a moça jogou a margarida no chão do cemitério ou no chão da rua, quando voltou para casa, também ignora. Ela mesma se esforçou mais tarde por esclarecer esse ponto, mas foi incapaz. O certo é que já tinha voltado, estava em casa bem quietinha havia poucos minutos, quando o telefone tocou, ela atendeu.

– Aloooô...

– Quedê a flor que você tirou de minha sepultura?

A voz era longínqua, pausada, surda. Mas a moça riu. E, meio sem compreender:

– O quê?

Desligou. Voltou para o quarto, para as suas obrigações. Cinco minutos depois, o telefone chamava de novo.

– Alô.

– Quedê a flor que você tirou de minha sepultura?

Cinco minutos dão para a pessoa mais sem imaginação sustentar um trote. A moça riu de novo, mas preparada.

– Está aqui comigo, vem buscar.

No mesmo tom lento, severo, triste, a voz respondeu:

– Quero a flor que você me furtou. Me dá minha florzinha. Era homem, era mulher? Tão distante, a voz fazia-se entender, mas não se identificava. A moça topou a conversa:

– Vem buscar, estou te dizendo.

– Você bem sabe que eu não posso buscar coisa nenhuma, minha filha. Quero minha flor, você tem obrigação de devolver.

– Mas quem está falando aí?

– Me dá minha flor, eu estou te suplicando.

– Diga o nome, senão eu não dou.

– Me dá minha flor, você não precisa dela e eu preciso. Quero minha flor, que nasceu na minha sepultura.

O trote era estúpido, não variava, e moça, enjoando logo, desligou. Naquele dia não houve mais nada.

Mas no outro dia houve. À mesma hora o telefone tocou. A moça, inocente, foi atender.

– Alô!

– Quedê a flor...

Não ouviu mais. Jogou o fone no gancho, irritada. Mas que brincadeira é essa! Irritada voltou à costura. Não demorou muito, a campainha tinha outra vez. E antes que a voz lamentosa recomeçasse:

– Olhe, vire a chapa. Já está pau.

– Você tem que dar conta de minha flor, retrucou a voz de queixa. Pra que foi mexer logo na minha cova? Você tem tudo no mundo, eu, pobre de mim, já acabei. Me faz muita falta aquela flor.

– Esta é fraquinha. Não sabe de outra?

E desligou. Mas, voltando ao quarto, já não ia só. Levava consigo a idéia daquela flor, ou antes, a idéia daquela pessoa idiota que a vira arrancar uma flor no cemitério, e agora a aborrecia pelo telefone. Quem poderia ser? Não se lembrava de ter visto nenhum conhecido, era distraída por natureza. Pela voz não seria fácil acertar. Certamente se tratava de voz disfarçada, mas tão bem que não se podia saber ao certo se de homem ou de mulher. Esquisito, uma voz fria. E vinha de longe, como de interurbano. Parecia vir de mais longe ainda... Você está vendo que a moça começou a ter medo.

– E eu também.

– Não seja bobo. O fato é que aquela noite ela custou a dormir. E daí por diante é que não dormiu mesmo nada. A perseguição telefônica não parava. Sempre à mesma hora, no mesmo tom. A voz não ameaçava, não crescia de volume: implorava. Parecia que o diabo da flor constituía para ela a coisa mais preciosa do mundo, e que seu sossego eterno – admitindo que se tratasse de pessoa morta – ficara dependendo da restituição de uma simples flor. Mas seria absurdo admitir tal coisa, e a moça, além do mais, não queria se amofinar. No quinto ou sexto dia, ouviu firme a cantilena da voz e depois passou-lhe uma bruta descompostura. Fosse amolar o boi. Deixasse de ser imbecil (palavra boa, porque convinha a ambos os sexos). E se a voz não se calasse, ela tomaria providências.

A providência consistiu em avisar o irmão e depois o pai. (A intervenção da mãe não abalara a voz.) Pelo telefone, pai e irmão disseram as últimas à voz suplicante. Estavam convencidos de que se tratava de algum engraçado absolutamente sem graça, mas o curioso é que, quando se referiam a ele, diziam “a voz”.

– A voz chamou hoje? Indagava o pai, chegando da cidade.

– Ora. É infalível, suspirava a mãe, desalentada.

Descomposturas não adiantavam, pois, ao caso. Era preciso usar o cérebro. Indagar, apurar na vizinhança, vigiar os telefones públicos. Pai e filho dividiram entre si as tarefas. Passaram a frequentar as casas de comércio, os cafés mais próximos, as lojas de flores, os marmoristas. Se alguém entrava e pedia licença para usar o telefone, o ouvido do espião se afiava. Mas qual. Ninguém reclamava flor de jazigo. E restava a rede dos telefones particulares. Um em cada apartamento, dez, doze no mesmo edifício. Como descobrir?

O rapaz começou a tocar para todos os telefones da Rua General Polidoro, depois para todos os telefones das ruas transversais, depois para todos os telefones da linha dois-meia... Discava, ouvia o alô, conferia a voz – não era –, desligava. Trabalho inútil, pois a pessoa da voz devia estar ali por perto – o tempo de sair do cemitério e tocar para a moça – e bem escondida estava ela, que só se fazia ouvir quando queria, isto é, a uma certa hora da tarde. Essa questão de hora também inspirou à família algumas diligências. Mas infrutíferas.

Claro que a moça deixou de atender telefone. Não falava mais nem com as amigas. Então a “voz”, que não deixava de pedir, se outra pessoa estava no aparelho, não dizia mais “você me dá minha flor”, mas “quero minha flor”, “quem furtou minha flor tem que restituir”, etc. Diálogo com essas pessoas a “voz” não mantinha. Sua conversa era com a moça. E a “voz” não dava explicações.

Isso durante quinze dias, um mês, acaba por desesperar um santo. A família não queria escândalos, mas teve de queixar-se à polícia. Ou a polícia estava muito ocupada em prender comunista, ou investigações telefônicas não eram sua especialidade – o fato é que não se apurou nada. Então o pai correu à Companhia Telefônica. Foi recebido por um cavalheiro amabilíssimo, que coçou o queixo, aludiu a fatores de ordem técnica...

– Mas é a tranquilidade de um lar que eu venho pedir ao senhor! É o sossego de minha filha, de minha casa. Serei obrigado a me privar de telefone?

– Não faça isso, meu caro senhor. Seria uma loucura. Aí é que não se apurava mesmo nada. Hoje em dia é impossível viver sem telefone, rádio e refrigerador. Dou-lhe um conselho de amigo. Volte para sua casa, tranquilize a família e aguarde os acontecimentos. Vamos fazer o possível.

Bem, você já está percebendo que não adiantou. A voz sempre mendigando a flor. A moça perdendo o apetite e a coragem. Andava pálida, sem ânimo para sair à rua ou para trabalhar. Quem disse que ela queria mais ver enterro passando? Sentia-se miserável, escravizada a uma voz, a uma flor, a um vago defunto que nem sequer conhecia. Porque – já disse que era distraída – nem mesmo se lembrava da cova de onde arrancara aquela maldita flor. Se ao menos soubesse...

O irmão voltou do São João Batista dizendo que, do lado por onde a moça passara aquela tarde, havia cinco sepulturas plantadas. A mãe não disse coisa alguma, desceu, entrou numa casa de flores da vizinhança, comprou cinco ramalhetes colossais, atravessou a rua como um jardim vivo e foi derramá-los votivamente sobre os cinco carneiros. Voltou para casa e ficou à espera da hora insuportável. Seu coração lhe dizia que aquele gesto propiciatório havia de aplacar a mágoa do enterrado – se é que os mortos sofrem, e aos vivos é dado consolá-los, depois de os haver afligido.

Mas a “voz” não se deixou consolar ou subornar. Nenhuma outra flor lhe convinha senão aquela, miúda, amarrotada, esquecida, que ficara rolando no pó e já não existia mais. As outras vinham de outra terra, não brotavam de seu estrume – isso não dizia a voz, era como se dissesse. E a mãe desistiu de novas oferendas, que já estavam no seu propósito. Flores, missas, que adiantava?

O pai jogou a última cartada: espiritismo. Descobriu um médium fortíssimo, a quem expôs longamente o caso, e pediu-lhe que estabelecesse contato com a alma despojada de sua flor. Compareceu a inúmeras sessões, e grande era sua fé de emergência, mas os poderes sobrenaturais se recusaram a cooperar, ou eles mesmos são impotentes, quando alguém quer alguma coisa até sua última fibra, e a voz continuou, surda, infeliz, metódica. Se era mesmo de vivo (como às vezes a família ainda conjecturava, embora se apegasse cada dia mais a uma explicação desanimadora, que era a falta de qualquer explicação lógica para aquilo), seria de alguém que houvesse perdido toda noção de misericórdia; e se era de morto, como julgar, como vencer os mortos? De qualquer modo, havia no apelo uma tristeza úmida, uma

infelicidade tamanha que fazia esquecer o seu sentido cruel, e refletir: até a maldade pode ser triste. Não era possível compreender mais do que isso. Alguém pede continuamente uma certa flor, e esta flor não existe mais para lhe ser dada. Você não acha inteiramente sem esperança?

– Mas, e a moça?

– Carlos, eu preveni que meu caso de flor era muito triste. A moça morreu no fim de alguns meses, exausta. Mas sossegue, para tudo há esperança: a voz nunca mais pediu.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Flor, Telefone, Moça*. 619 – 624 p. In: Os melhores contos brasileiros de todos os tempos / Flávio Moreira da Costa (organizador) – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

ANEXO 6

Baleia

A cachorra Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pêlo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beiços dificultavam-lhe a comida e a bebida.

Por isso Fabiano imaginara que ela estivesse com um princípio de hidrofobia e amarrara-lhe no pescoço um rosário de sabugos de milho queimados. Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel.

Então Fabiano resolveu matá-la. Foi buscar a espingarda de pederneira, lixou-a, limpou-a com o saca-trapo e fez tenção de carregá-la bem para a cachorra não sofrer muito.

Sinhá Vitória fechou-se na camarinha, rebocando os meninos assustados, que adivinhavam desgraça e não se cansavam de repetir a mesma pergunta:

- Vão bulir com a Baleia?

Tinham visto o chumbeiro e o polvarinho, os modos de Fabiano afligiam-nos, davam-lhes a suspeita de que Baleia corria perigo.

Ela era como uma pessoa da família: brincavam juntos os três, para bem dizer não se diferenciavam, reboavam na areia do rio e no estrume fofo que ia subindo, ameaçava cobrir o chiqueiro das cabras.

Quiseram mexer na taramela e abrir a porta, mas sinhá vitória levou-os para a cama de varas, deitou-os e esforçou-se por tapar-lhes os ouvidos: prendeu a cabeça do mais velho entre as coxas e espalmou as mãos nas orelhas do segundo. Como os pequenos resistissem, aperreou-se e tratou de subjugá-los, resmungando com energia.

Ela também tinha o coração pesado, mas resignava-se: naturalmente a decisão de Fabiano era necessária e justa. Pobre da Baleia.

Escutou, ouviu o rumor do chumbo que se derramava no cano da arma, as pancadas surdas da vareta na bucha. Suspirou. Coitadinha da Baleia.

Os meninos começaram a gritar e a espernear. E como sinhá Vitória tinha relaxado os músculos, deixou escapar o mais taludo e soltou uma praga:

- Capeta excomungado.

Na luta que travou para segurar de novo o filho rebelde, zangou-se de verdade. Safadinho. Atirou um cocorote ao crânio enrolado na coberta vermelha e na saia de ramagens.

Pouco a pouco a cólera diminuiu, e sinhá Vitória, embalando as crianças, enjoou-se da cadela achacada, gargarejou muxoxos e nomes feios. Bicho nojento, babão. Inconveniência deixar cachorro doido solto em casa. Mas compreendia que estava sendo severa demais, achava difícil Baleia endoidecer e lamentava que o marido não houvesse esperado mais um dia para ver se realmente a execução era indispensável.

Nesse momento Fabiano andava no copiar, batendo castanholas com os dedos. Sinhá Vitória encolheu o pescoço e tentou encostar os ombros às orelhas. Como isto era impossível, levantou um pedaço da cabeça.

Fabiano percorreu o alpendre, olhando a baraúna e as porteiras, açulando um cão invisível contra animais invisíveis:

-Ecô! ecô!

Em seguida entrou na sala, atravessou o corredor e chegou à janela baixa da cozinha. Examinou o terreiro, viu Baleia coçando-se e esfregar as peladuras no pé de turco, levou a espingarda ao rosto. A cachorra espiou o dono desconfiada, enroscou-se no tronco e foi-se desviando, até ficar no outro lado da árvore, agachada e arisca, mostrando apenas as pupilas negras. Aborrecido com esta manobra, Fabiano saltou a janela, esgueirou-se ao longo da cerca do curral, deteve-se no mourão do canto e levou de novo a arma ao rosto. Como o animal estivesse de frente e não apresentasse bom alvo, adiantou-se mais alguns passos. Ao chegar às catingueiras, modificou a pontaria e puxou o gatilho. A carga alcançou os quartos de Baleia, que se pôs latir desesperadamente.

Ouvindo o tiro e os latidos, Sinhá Vitória pegou-se à Virgem Maria e os meninos rolaram na cama, chorando alto. Fabiano recolheu-se.

E Baleia fugiu precipitada, rodeou o barreiro, entrou no quintalzinho da esquerda, passou rente aos craveiros e às panelas de losna, meteu-se por um buraco da cerca e ganhou o pátio, correndo em três pés. Dirigiu-se ao copiar, mas temeu encontrar Fabiano e afastou-se para o chiqueiro das cabras. Demorou-se aí por um instante, meio desorientada, saiu depois sem destino, aos pulos.

Defronte do carro de bois faltou-lhe a perna traseira. E, perdendo muito sangue, andou como gente em dois pés, arrastando com dificuldade a parte posterior do corpo. Quis recuar e esconder-se debaixo do carro, mas teve medo da roda.

Encaminhou-se aos juazeiros. Sob a raiz de um deles havia uma barroca macia e funda. Gostava de espojar-se ali: cobria-se de poeira, evitava as moscas e os mosquitos, e quando se levantava, tinha as folhas e gravetos colados às feridas, era um bicho diferente dos outros.

Caiu antes de alcançar essa cova arredada. Tentou erguer-se, endireitou a cabeça e estirou as pernas dianteiras, mas o resto do corpo ficou deitado de banda. Nesta posição torcida, mexeu-se a custo, ralando as patas, cravando as unhas no chão, agarrando-se nos seixos miúdos. Afinal esmoreceu e aquietou-se junto às pedras onde os meninos jogavam cobras mortas.

Uma sede horrível queimava-lhe a garganta. Procurou ver as pernas e não as distinguiu: um nevoeiro impedia-lhe a visão. Pôs-se a latir e desejou morder Fabiano. Realmente não latina: uivava baixinho, e os uivos iam diminuindo, tomavam-se quase imperceptíveis.

Como o sol a encandeasse, conseguiu adiantar-se umas polegadas e escondeu-se numa nesga de sombra que ladeava a pedra.

Olhou-se de novo, aflita. Que lhe estaria acontecendo? O nevoeiro engrossava e aproximava-se.

Sentiu o cheiro bom dos preás que desciam do morro, mas o cheiro vinha fraco e havia nele partículas de outros viventes. Parecia que o morro se tinha distanciado muito. Arregaçou o focinho, aspirou o ar lentamente, com vontade de subir a ladeira e perseguir os preás, que pulavam e corriam em liberdade.

Começou a arquejar penosamente, fingindo ladrar. Passou a língua pelos beiços torrados e não experimentou nenhum prazer. O olfato cada vez mais se embotava: certamente os preás tinham fugido.

Esqueceu-os e de novo lhe veio o desejo de morder Fabiano, que lhe apareceu diante dos olhos meio vidrados, com um objeto esquisito na mão. Não conhecia o objeto, mas pôs-se a tremer, convencida de que ele encerrava surpresas desagradáveis. Fez um esforço para desviar-se daquilo e encolher o rabo. Cerrou as pálpebras pesadas e julgou que o rabo estava encolhido. Não poderia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, numa camarinha, sob a cama de varas, e consumira a existência em submissão, ladrando para juntar o gado quando o vaqueiro batia palmas.

O objeto desconhecido continuava a ameaçá-la. Conteve a respiração, cobriu os dentes, espiou o inimigo por baixo das pestanas caídas. Ficou assim algum tempo, depois sossegou. Fabiano e a coisa perigosa tinham-se sumido.

Abriu os olhos a custo. Agora havia uma grande escuridão, com certeza o sol desaparecera.

Os chocalhos das cabras tilintaram para os lados do rio, o fartum do chiqueiro espalhou-se pela vizinhança.

Baleia assustou-se. Que faziam aqueles animais soltos de noite? A obrigação dela era levantar-se, conduzi-los ao bebedouro. Franziu as ventas, procurando distinguir os meninos. Estranhou a ausência deles.

Não se lembrava de Fabiano. Tinha havido um desastre, mas Baleia não atribuía a esse desastre a impotência em que se achava nem percebia que estava livre de responsabilidades. Uma angústia apertou-lhe o pequeno coração. Precisava vigiar as cabras: àquela hora cheiros de suçuarana deviam andar pelas ribanceiras, rondar as moitas afastadas. Felizmente os meninos dormiam na esteira, por baixo do caritó onde sinhá Vitória guardava o cachimbo.

Uma noite de inverno, gelada e nevoenta, cercava a criaturinha. Silêncio completo, nenhum sinal de vida nos arredores. O galo velho não cantava no poleiro, nem Fabiano roncava na cama de varas. Estes sons não interessavam Baleia, mas quando o galo batia as asas e Fabiano se virava, emanações familiares revelavam-lhe a presença deles. Agora parecia que a fazenda se tinha despovoado.

Baleia respirava depressa, a boca aberta, os queixos desgovernados, a língua pendente e insensível. Não sabia o que tinha sucedido. O estrondo, a pancada que recebera no quarto e a viagem difícil no barreiro ao fim do pátio desvaneciam-se no seu espírito.

Provavelmente estava na cozinha, entre as pedras que serviam de trempe. Antes de se deitar, sinhá Vitória retirava dali os carvões e a cinza, varria com um molho de vassourinha o chão queimado, e aquilo ficava um bom lugar para cachorro descansar. O calor afugentava as pulgas, a terra se amaciava. E, findos os cochilos, numerosos preás corriam e saltavam, um formigueiro de preás invadia a cozinha.

A tremura subia, deixava a barriga e chegava ao peito de Baleia. Do outro peito para trás era tudo insensibilidade e esquecimento. Mas o resto do corpo se arrepiava, espinhos de mandacaru penetravam na carne meio comida pela doença.

Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente sinhá Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo.

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes.

RAMOS, Graciliano. *Baleia*. 95 – 99 p. In: Os cem melhores contos brasileiros do século / Italo Moriconi (organizador) – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.