

LILIANE NUNES SANTOS

O VALOR DAS COISAS “DESIMPORTANTES”: O LETRAMENTO LITERÁRIO
BASEADO NA OBRA *MEMÓRIAS INVENTADAS*, DE MANOEL DE BARROS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS/UFTM). Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFTM-Uberaba), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Bruno Curcino Mota

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Uberaba - MG

2016

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

S236v Santos, Liliâne Nunes
O valor das coisas “desimportantes”: o letramento literário baseado na obra *Memórias Inventadas*, de Manoel de Barros / Liliâne Nunes Santos. -- 2016.
154 f. : il., fig.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016
Orientador: Prof. Dr. Bruno Curcino Mota

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Letramento. 4. Prática de ensino. 5. Literatura infantojuvenil. 6. Barros, Manoel de. 5. Memórias inventadas. I. Mota, Bruno Curcino. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 82.0

LILIANE NUNES SANTOS

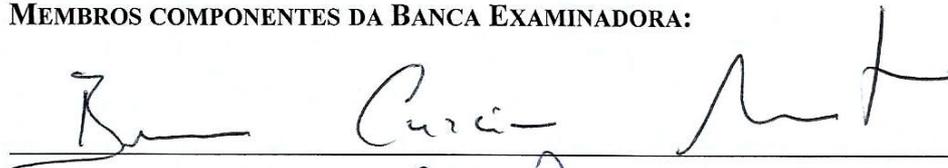
O VALOR DAS COISAS “DESIMPORTANTES”: O LETRAMENTO LITERÁRIO
BASEADO NA OBRA *MEMÓRIAS INVENTADAS*, DE MANOEL DE BARROS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS/UFTM). Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFTM-Uberaba), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

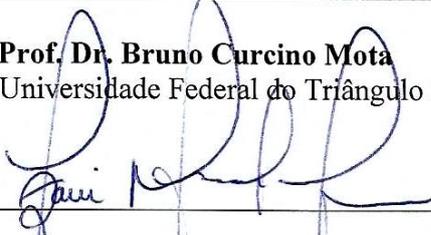
Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes
Orientador: Prof. Dr. Bruno Curcino Mota
Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Data de aprovação: 28 / 11 / 2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



Presidente e Orientador: Prof. Dr. Bruno Curcino Mota
Universidade Federal do Triângulo Mineiro- UFTM



Membro Titular: Prof.a Dr.a Fani Tabak Miranda
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Membro Titular: Prof.a Dr.a Kenia Maria de Almeida Pereira
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - Campus de Uberaba
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Ao meu filho Lucas, por ser luz que torna minha vida cada dia mais feliz.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa a realização de um sonho. Foi longa a caminhada para chegarmos até aqui, mas as dificuldades foram amenizadas porque eu não estava sozinha durante o trajeto, por isso agradeço:

Primeiramente a Deus, pela dádiva da vida e pela possibilidade de evoluir diariamente. A minha mãe, por ser meu espelho pessoal e profissional e ter compartilhado comigo seu amor pela Literatura.

Ao Leandro, companheiro de todas as horas, por cuidar de nosso pequeno Lucas em meus momentos de ausência. Aos amigos irmãos, Larice e Carlim, pelo apoio e amizade irrestritos durante minha estadia em Uberaba. A minha família e amigos, que compreenderam meu afastamento quando este se fez necessário.

Aos colegas e professores do PROFLETRAS/UFTM, pelos ensinamentos que levarei por toda a vida, principalmente ao meu orientador Bruno, por acreditar no meu sonho, guiarme gentilmente, transmitindo seu enorme conhecimento e paixão pela Literatura. À diretora Zilani e toda a equipe de profissionais da escola, cuja solicitude foi fundamental para a realização de nosso projeto.

E finalmente, aos meus alunos queridos, que abraçaram minhas ideias com entusiasmo, demonstrando um comprometimento ímpar durante a realização de todas as atividades.

Não teria conseguido concluir esta etapa desafiadora sem o auxílio de cada um de vocês. Essa vitória é nossa. Obrigada!

“Há escolas que são gaiolas.
Há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são os pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.”

(ALVES, 2004, p. 48-9)

RESUMO

Este relatório é o resultado final de nossa pesquisa, que engloba o estudo sobre letramento, a formação do leitor literário, a reflexão sobre práticas docentes e, sobretudo, a proposta de intervenção que consiste na aplicação de sequência didática para alunos do 6º ano do ensino fundamental, os quais serão objeto e agentes coparticipantes de nossa pesquisa. A presente investigação tem o objetivo de apresentar e compreender as práticas de letramento literário de estudantes de uma pequena cidade do Pontal do Triângulo Mineiro. Para tanto, discutimos os conceitos de letramento, literatura infantil e letramento literário, buscando a compreensão dos aspectos da literatura e da linguística presentes na construção do conceito de letramento literário. Nossa fundamentação teórica baseia-se principalmente em Cosson (2014), Zilberman (1985) e Colomer (2003). A observação participativa será o principal instrumento utilizado para a coleta de dados, auxiliada por gravação de áudio, filmagem e análise de produções textuais. A utilização desses instrumentos terá como princípio os parâmetros da abordagem qualitativa, onde os dados serão coletados a partir do contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. O trabalho de campo será realizado com alunos de uma turma de 6º ano da Escola Estadual R.B.N.S,¹ no município de D.C.S, Minas Gerais. Por meio desse estudo, serão desenvolvidas práticas de letramento literário consonantes à obra, *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros e às obras analisadas nas disciplinas do curso, juntamente com a experiência docente adquirida ao longo de dez anos.

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura infantil. Práticas de ensino.

¹ As siglas R.B.N.S e D.C.S serão utilizadas para referirem-se, respectivamente, à escola básica em que trabalhamos e o município onde a mesma se encontra. Mantem-se, assim, o sigilo que é compromisso ético da pesquisa.

ABSTRACT

This report is the ending result of our research, which includes the study of literacy, the formation of the literary reader, the reflection on teaching practices and, above all, the proposed intervention that involves the application of didactic sequence for students in the 6th year of the Elementary School, which will be object and partakers agents of our research. This investigation aims to present and understand the literary literacy practices of students from a small town of Pontal do Triângulo Mineiro. Therefore, we discuss the concepts of literacy, children's literature and literary literacy, seeking to understand the aspects of literature and language present in the construction of the concept of literary literacy. Cosson (2014), Zilberman (1985) and Colomer (2003) are mainly the basis of our theoretical foundation. Participant observation is the main instrument used for data collection, aided by audio recording, filming and analysis of textual production. The use of these tools will have as principle the parameters of the qualitative approach, where data will be collected from the direct contact of the researcher with the research subjects. We will conduct the fieldwork with students in a class of the 6th year of the State School R.B.N.S, in the municipality of D.C.S, Minas Gerais. Through this study, practice of literary literacy will be developed in line with the work, *Memórias inventadas*, by Manoel de Barros, and the works analyzed in the disciplines of the course, along with the teaching experience gained over ten years.

Keywords: Literary literacy. Children's literature. Teaching practices.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fotografias da oficina de brinquedos (intervalo item 5.5)	126
Imagem 2 – Fotografias da palestra com a escritora Águeda Mendes (sequência item 5.9)...	130
Imagem 3 – Fotografias dos textos produzidos (sequência item 5.10)	132
Imagem 4 – Fotografias do cordel produzido pelo aluno P.A. (sequência item 5.10)	135
Imagem 5 – Fotografias da roda de causos (sequência item 5.11)	136
Imagem 6 – Fotografias do intervalo com o poeta Conrado de Paula (sequência item 5.12) .	137
Imagem 7 – Atividades do livro didático (sequência item 5.6).....	145
Imagem 8 – Texto de Daniel Munduruku (sequência item 5.7).....	147
Imagem 9 – Atividades do livro didático (sequência item 5.10).....	148
Imagem 10 – Atividades do livro didático (sequência item 5.11).....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições elaboradas pelos alunos	106
Quadro 2 – Textos produzidos (sequência item 5.1)	123
Quadro 3 – Textos produzidos (sequência item 5.3)	124
Quadro 4 – Texto produzido (sequência item 5.4)	125
Quadro 5 – Textos produzidos (sequência item 5.6)	129
Quadro 6 – Textos produzidos (sequência item 5.13)	138
Quadro 7 – Textos produzidos (sequência item 5.15)	141
Quadro 8 – Texto <i>Tia Hiena</i> do livro didático (sequência item 5.6)	142
Quadro 9 – Texto <i>Nono Gattai</i> do livro didático (sequência item 5.6)	143

LISTA DE SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
MEC	Ministério da Educação
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO ..	14
1.1 DESAFIOS DA FORMAÇÃO LITERÁRIA	19
1.2 A ABORDAGEM DO TEXTO INFANTIL.....	23
1.3 ASPECTOS DE LEITURA	27
2 LITERATURA INFANTIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO	31
2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL	35
3 UM OLHAR PARA O CHÃO: A POESIA DE MANOEL DE BARROS	44
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	53
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIAS	56
5.1 A ARTE DE ESCOVAR PALAVRAS	56
5.2 DESCOBRINDO A MAGIA DOS SERES DESPREZADOS.....	61
5.3 PRAZER, POETA	66
5.4 DO POEMA AO BRINQUEDO: O UNIVERSO LÚDICO DOS <i>DESOBJETOS</i>	70
5.5 OFICINA DE BRINQUEDOS	73
5.6 VIAGENS POR OUTRAS MEMÓRIAS.....	74
5.7 O DIÁLOGO COM AS LENDAS INDÍGENAS	79
5.8 QUEM DECLAMA, SEUS MALES ESPANTA.....	84
5.9 INTERVALO: CONHECENDO UMA POETISA LOCAL.....	88
5.10 DESVENDANDO O CORDEL.....	90
5.11 INTERVALO: SENTA AÍ QUE O CAUSO É BOM	97
5.12 A POESIA PEDE PASSAGEM.....	98
5.13 REMEMORANDO PAISAGENS: O VELHO/NOVO OLHAR DE SEMPRE.....	99
5.14 AS FEIÇÕES DAS PALAVRAS: VIAGEM PELO DICIONÁRIO DOS MENINOS ..	102
5.15 QUEM VIVE DENTRO DE VOCÊ?	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
BIBLIOGRAFIA	121
APÊNDICE A – Textos produzidos (sequência item 5.1)	123
APÊNDICE B – Textos produzidos (sequência item 5.3)	124
APÊNDICE C – Texto produzido (sequência item 5.4)	125

APÊNDICE D – Oficina de brinquedos (intervalo item 5.5)	126
APÊNDICE E – Textos produzidos (sequência item 5.6)	129
APÊNDICE F – Palestra com a escritora Águeda Mendes	130
APÊNDICE G – Textos produzidos (sequência item 5.10)	132
APÊNDICE H – Cordel produzido pelo aluno P.A. (sequência item 5.10)	135
APÊNDICE I – Roda de causos (sequência item 5.11)	136
APÊNDICE J – Intervalo com o poeta Conrado de Paula (sequência item 5.12)	137
APÊNDICE K – Textos produzidos (sequência 5.13)	138
APÊNDICE L – Textos produzidos (sequência item 5.15)	141
ANEXO A – Textos do livro didático (sequência item 5.6)	142
ANEXO B – Atividades do livro didático (sequência item 5.6)	145
ANEXO C – Texto de Daniel Munduruku (sequência item 5.7)	147
ANEXO D – Atividades do livro didático (sequência item 5.10)	148
ANEXO E – Atividades do livro didático (sequência item 5.11)	150
ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	152
ANEXO G – Autorização da direção escolar	154

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresentará as estratégias e resultados de um projeto de intervenção desenvolvido com alunos do 6º ano do ensino fundamental, assim como os estudos teóricos que o embasaram. Objetivando transmitir com clareza a exposição de nossa pesquisa, optamos por dividir os capítulos apresentando, inicialmente, os conhecimentos teóricos que nos guiaram ao longo de todo o percurso e, em seguida, a descrição e análise de nossa proposta de intervenção.

Intitulado *O letramento literário e a formação do leitor literário*, o capítulo 1 apresentará o conceito de letramento literário, as características da abordagem e as estratégias de leitura do texto infantil, assim como os desafios enfrentados por professores e alunos durante o processo de formação do leitor. Na sequência, o capítulo 2, denominado *Literatura infantil: breve panorama histórico*, trará uma síntese sobre a evolução da literatura infantil desde o século XVII até os dias atuais, ressaltando as transformações quanto à maneira como a sociedade concebe a figura da criança.

O capítulo 3, *Um olhar para o chão: a poesia de Manoel de Barros*, refere-se às características do autor que são perceptíveis em sua obra e serão exploradas durante o desenvolvimento das atividades de leitura com os alunos. Os procedimentos metodológicos privilegiados durante a execução das atividades de letramento literário serão discorridos no capítulo 4.

Nossa proposta de intervenção será exibida no capítulo 5, que consiste basicamente na realização de diversas sequências sobre as quais elaboramos uma minuciosa descrição, bem como uma análise dos resultados alcançados. As considerações finais vêm para fechar o trabalho, apresentando nossa reflexão sobre a metodologia e os resultados alcançados, compondo assim o capítulo 6.

As produções textuais dos alunos e as imagens de algumas oficinas que foram desenvolvidas serão exibidas nos apêndices como forma de ilustrar o comprometimento e o desempenho dos alunos.

1 O LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

O foco de nosso trabalho reside no aperfeiçoamento do letramento literário de nossos alunos. Antes, porém, gostaríamos de realizar uma breve introdução acerca do termo letramento. De acordo com Soares (2014), a palavra “letramento” apareceu pela primeira vez em um livro de Mary Kato (KATO, 1986), porém não recebeu desta uma definição. Após essa referência inicial, o vocábulo foi introduzido no universo da educação por Tfouni (1988), e tornou-se objeto de estudo de renomados autores como Kleiman (1995), Rojo (1998; 2009), Marcuschi (2001), Mortatti (2004), Corrêa e Boch (2006), Mollica e Leal (2009) e Arantes, Leite e Colello (2010). Soares (2014, p. 39) conceitua letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita [...]”, e promove suas diferenças em relação à alfabetização. Segundo ela,

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2014, p. 39-40).

De acordo com Kleiman (2005), a alfabetização é indissociável do letramento, já que como conjunto de saberes do código escrito da língua torna-se fundamental para o processo de letramento, porém não suficiente. Outra questão apontada pela autora sobre as diferenças entre alfabetização e letramento é expressa pela aplicação. Enquanto o primeiro termo consiste numa prática individual, o segundo é realizado como prática coletiva e colaborativa, denominada evento de letramento. Este é definido por Kleiman (2005) como a

[...] ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição. (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Diferentemente da alfabetização, que é temporária e termina no momento em que o sujeito apropria-se do código, o letramento é constante, visto que o indivíduo pode desempenhar a atividade letrada em um contexto e em outro não possuir essa capacidade. Isso ocorre porque existem diferentes contextos que exigem diferentes letramentos, fato que explica a existência de multiletramentos. Nessa variedade inclui-se o letramento literário, nosso objeto de estudo e aplicação, definido por Cosson (2014, p. 12) como “[...] não apenas

uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.”. Para compreendermos como se dá o trabalho com o texto literário no ambiente escolar, fez-se necessário uma reflexão sobre o início da relação entre a escola e a literatura, bem como as mudanças nela ocasionadas ao longo dos tempos.

A escola é uma das heranças gregas para a sociedade moderna. Na cultura helênica, durante o século V a.C., o processo de ensino centrava-se, primeiramente, na leitura, escrita e memorização de textos que provinham da poesia. O acesso ao ensino da leitura não era disseminado por todas as classes sociais e privilegiava os homens. Entre as principais ações do ensino vê-se a apresentação, a compreensão e a reprodução da poesia, principal objeto de estudo da língua. O critério de canonicidade era determinado quanto maior o aproveitamento da obra para os objetivos moralizantes e normativos que se desejava alcançar com o ensino. Vê-se que a finalidade da literatura naquele período difere do caráter humanizador e artístico característico da atualidade, voltando-se primeiramente para o ensino de leitura e escrita da língua e de seus mecanismos gramaticais, a memorização e oratória poderosa. Como afirma Zilberman (2009):

A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone. (ZILBERMAN, 2009, p. 11-2).

No entanto, como pontua Zilberman (2009), se por um lado o principal objetivo do ensino da literatura nos primórdios não era a apreciação artística e desenvolvimento da leitura literária, devemos reconhecer que foi essa utilização um tanto quanto errônea que tornou possível o acesso dos indivíduos às obras literárias da época. Em outras palavras, acreditamos que se a ligação da escola com a literatura não era naquela época a mais adequada para o ensino desta – assim como continuou não sendo durante muito tempo, e talvez não seja até hoje – o fato de ela simplesmente estar inserida no ambiente escolar já se configura como uma possibilidade do aluno usufruir o prazer da leitura de obras literárias, que talvez não lhes fossem apresentadas noutro ambiente senão o escolar. Não queremos com essa reflexão desvalorizar tantas teorias existentes que apresentam estratégias profícuas de ensino, como se a mera leitura despreziosa de uma obra literária já possibilitasse ao aluno a percepção de toda a profundidade que nela habita. Apenas acreditamos que se a prática de ensino da

literatura muitas vezes não é a mais adequada, a mudança desta situação está nas mãos do professor e dos outros profissionais envolvidos neste processo, como defende Walty (2006):

Observe-se, pois, que não há por que temer as regras ou rituais, condenando-os a priori. Antes importa conhecê-los, lidar com eles, para, se necessário, subvertê-los. Não há por que temer a escola e o uso que faz da literatura, mesmo porque a própria literatura não é inocente. Por outro lado, muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente. (WALTY, 2006, p. 54, grifo da autora).

A literatura constitui-se como ferramenta essencial para o processo de formação do leitor literário e, respectivamente, para desenvolvimento do letramento literário deste. Todorov (2010, p. 23-4) defende o poder da literatura de ampliar os horizontes do leitor, tornando-o mais significativo e belo, uma vez que o constante interagir com os textos contribui para o engrandecimento de sua experiência pessoal.

Não é tarefa fácil ensinar o outro “a ler” um texto literário, partindo da concepção de leitura que apreende os implícitos, reconhece a influência do mundo externo na caracterização das personagens, seleção dos vocábulos e ideologia defendida. Tão difícil quanto ensinar o outro a refletir sobre o texto – aceitá-lo ou refutá-lo – e não simplesmente realizar uma leitura mecânica que nada acrescenta para sua formação como indivíduo pensante e suscetível a transformações que é. Para cumprir tais tarefas tão valiosas e, por vezes, complicadas, entra em cena o letramento literário.

O letramento literário consiste, basicamente, na apropriação da literatura² como linguagem. Isso ocorre, por exemplo, quando lemos um poema e ficamos tocados pelo lirismo, percebemos uma nova forma de conceber o mundo a partir de acontecimentos numa narrativa; refletimos acerca das diversas situações e sentimentos quão maior torna-se nosso conhecimento literário. Configura-se num processo contínuo, visto que à medida que ampliamos nosso repertório de leitura de obras literárias, tornamo-nos capazes de conceber a complexidade e diversidade presente nas relações humanas em diferentes épocas. É importante ressaltar que o papel da leitura para o letramento literário é fundamental, sem assumir, no entanto, ares de totalidade no processo. O que buscamos demonstrar aqui é que ler por ler – e apenas isso – não torna um indivíduo letrado. A leitura é uma prática social e intelectual, cujo processamento exige do leitor aplicação de sua experiência de mundo,

² Adotamos a concepção de literatura como escrita/leitura não pragmática, ressaltando ser esta apenas uma entre tantas outras concepções existentes.

conhecimentos prévios e valores que carrega ao longo de sua vida.

A leitura de único livro nunca será a mesma para leitores diferentes porque cada um fará a interpretação de acordo com o indivíduo que é. Até um único leitor que lê uma mesma obra literária em diferentes momentos não terá em ambos as mesmas impressões. Isso se explica porque o ser humano transforma sua maneira de ver o mundo – e conseqüentemente, de ler uma obra literária – quanto maior o número de experiências vividas. Conclui-se, assim, que para realizar a leitura literária é necessário que o indivíduo utilize dois tipos de informação: um formado pelas questões apresentadas no texto pelo autor e outro constituído pelo conhecimento que o leitor já possui e que o ajudará a compreender, fazer inferências e refletir acerca do texto que lhe é apresentado. Sobre o processo de constituição da leitura, Britto (2006) explica que

[...] a leitura tem de ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída. E, por isso, o produto que resulta desta ação não é jamais a simples acumulação de informações, não importa de que natureza sejam estas, mas sim a representação da realidade presente no texto lido. Um valor, portanto. Valor este que não é criação original do sujeito, mas algo que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados. (BRITTO, 2006, p. 84).

Em outras palavras, o que defendemos é que a leitura literária não é algo que deva transmitir apenas prazer, mesmo porque muitas vezes o objetivo da obra é provocar o estranhamento, o incômodo diante do que o texto literário apresenta. Uma boa obra literária tem sempre algo a dizer já que representa um recorte da realidade capturada pelo olhar do autor e as impressões que este busca causar, que somados às estratégias de leitura do leitor, constitui um processo político no qual ambos – autor e leitor – posicionam-se em relação ao mundo em que vivem. Britto (2006, p. 84) alerta sobre o fato de que “[...] quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto como verdade ou como criação original, mas sim como produto.”.

Segundo Paulino (2001), o letramento literário relaciona-se ao trabalho estético da língua, através do qual o leitor firma um pacto ficcional com a obra, destinando-lhe uma recepção não pragmática. De acordo com esta autora,

[...] um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (PAULINO, 2001, p. 117-8).

Numa sociedade que vivencia problemas sociais em diversas esferas, como a ineficácia na prestação de benefícios em áreas como saúde, educação e moradia, pode soar pretensiosa a preocupação com leitura literária, considerada por muitos supérflua para as classes desfavorecidas, devendo ser destinada apenas para minorias, representadas aqui pela elite intelectual e literária, enquanto às classes populares a oferta de uma linguagem funcional já seria suficiente. Tal visão é refutada por Paulino (2001, p. 118), que afirma que “[...] reduzir o letramento da maioria dos brasileiros ao nível funcional é expropriá-la de vivências textuais não só literárias quanto filosóficas e científicas, dentre outras.”. Zilberman (2009) apresenta outro ponto de vista, crendo que uma abordagem pragmática direcionada para o interesse profissional seria uma solução para a atual falta de justificativas quanto à presença da literatura na escola. De acordo com esta autora:

Na escola de hoje, o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional. Ao dirigir-se ao aluno originário dos grupos menos favorecidos da sociedade, deve deixar claro que lhe cabe absorver o conhecimento das camadas dominantes para disputar seus lugares em condições de igualdade. A literatura apresenta-se como um desses saberes práticos que o habilitam ao ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade. Com isso, abre mão da aura que lhe legou a tradição; porém, recupera a posição que já deteve, dirigindo-se agora às classes populares, não aos núcleos ligados ao poder. (ZILBERMAN, 2009, p. 19).

Sabemos que o letramento literário é o causador – e também se torna resultado – da formação do leitor literário. Visto que ambos mantêm relação intrínseca com obras literárias, faz-se necessário apresentarmos um breve histórico sobre o objeto definido como literatura. A origem etimológica do termo “literatura” provém, segundo Jouve (2012, p. 29, grifos do autor), “[...] do latim *litteratura* (‘escrita’, ‘gramática’, ‘ciência’), forjado a partir de *littera* (‘letra’) [...]”, e era usada durante o século XVI para designar a erudição, já que se tratava de um saber resultante do acúmulo de prestigiadas leituras. Como o acesso à cultura era privilégio da elite, o termo foi comumente utilizado para referir-se às pessoas letradas. O conceito de literatura foi relacionado à arte verbal em meados do século XVIII, porém é apenas a partir do século XIX que o termo adquire a concepção atual, que une a produção escrita à preocupação formal e valorização estética.

Através de diversos gêneros, a literatura tem proporcionado à humanidade a possibilidade de reinventar-se; utilizando a ficção podemos nos colocar no lugar do outro, refletir acerca de nossa sociedade, dar asas a toda inventividade que existe em potencial no humano. Zilberman (1985) pontua que a literatura

[...] sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 1985, p. 22).

O poder transformador da literatura é inegável, o que por si só justifica sua presença no ambiente escolar. Entretanto, há que se refletir sobre a maneira como ela tem sido abordada pelos professores durante o processo de ensino. Mais que isso: devemos analisar a importância que a sociedade destina para a prática de leitura literária.

1.1 DESAFIOS DA FORMAÇÃO LITERÁRIA

Vivemos em uma sociedade em que o acesso à leitura literária, fora do ambiente escolar, é prática adotada por poucos. A revolução digital trouxe a cultura do imediatismo, em que o número de objetos instantâneos de leitura cresce e diversifica-se a todo momento, o que distancia cada vez mais as crianças e jovens do livro literário. Convenhamos: o ato da leitura pode configurar-se como uma tortura para estes seres que nasceram e cresceram acostumados à instantaneidade dos acontecimentos, simplesmente porque a leitura literária não admite pressa. Durante sua realização, é necessário parar, reler, pensar, aprender, tarefas que exigem tempo. Já dizia Chartier (2006, p. 63) que: “Ler é descobrir, é compreender o tanto que for necessário para não perder o fio [...]”. É uma batalha que torna difícil para a literatura a disputa com redes sociais, jogos que simulam uma realidade virtual, entre outros, por espaço no cotidiano de nossa sociedade.

À escola cabe a tarefa de aprimorar o desenvolvimento literário de crianças e adolescentes, porém nesta – sobretudo no ensino médio – o ensino é direcionado para a história literária e não para a literatura em si. Os alunos são bombardeados por informações sobre diferentes períodos literários, fragmentados ao longo da história, para os quais se particularizam características que muitas vezes permeiam produções literárias desde os primórdios até os dias atuais, não sendo, pois, exclusividade desta ou daquela escola literária (É possível definir a antítese como principal característica barroca, quando é notória sua representação em manifestações literárias nas mais diferentes épocas?). Essa realidade é apontada por Ceia (1999), que afirma que

[...] a literatura que se ensina é a literatura do professor. Conscientemente ou não,

segue-se pelo lado mais perigoso o pressuposto de Northrop Frye, em *Anatomy of Criticism: Four Essays* (Princeton University Press, 1957), de que ensinamos não literatura, mas crítica literária. O resultado é bem conhecido: o professor de literatura não é muito diferente do professor de matemática, uma vez que substitui o ensino do sentido do texto literário pelo ensino dos conceitos teóricos avulsos que podem ser identificados no texto literário, independentemente das condições em que tais conceitos podem ser formulados. (CEIA, 1999, p. 87, grifos do autor).

Segundo Zilberman (2012), uma pesquisa realizada em dicionários, enciclopédias, manuais de história da literatura, teses universitárias, entre outros documentos, sob organização de Robert Escarpit (1970) para averiguar quais autores estão incluídos no seletivo grupo que as instituições credenciadas deliberadamente classificam como patrimônio de arte literária, verifica-se que, em pouco mais de 450 anos, apenas 937 nomes permeiam a antologia da literatura francesa, estudada e conservada pela sociedade. Essa mesma delimitação literária ocorre em outros países, privilegiando ou eliminando obras e gêneros sob a batuta de uma crítica literária que qualifica, de acordo com suas predileções, quais obras são – ou não – merecedoras de serem ensinadas, tanto nas universidades quanto em escolas de ensino básico. Adotando esse modelo, a escola reproduz o que a academia considera ser cânone, privilegiando obras sacramentadas pela tradição em detrimento de produções literárias que, muitas vezes, seriam mais aprazíveis para leitores em processo de formação, caso de crianças e adolescentes. Como argumenta Zilberman (2012):

A escola não elabora um conceito próprio e diferenciado de literatura, responsabilizando-se tão somente pelo aumento do círculo de consumidores da antologia. Seu veículo mais conhecido é o livro didático, que, com suas variações (seleta, apostila, manual de história da literatura, guia de leitura), consiste na antologia da antologia. (ZILBERMAN, 2012, p. 237).

Se por um lado o excesso de delimitações no ensino da literatura ceifa a possibilidade do aluno desfrutar o texto literário, para, em lugar disso, decorar meras classificações históricas, por outro a falta de estratégias de leitura durante o trabalho com a literatura prejudica a criança, uma vez que não incentiva o desenvolvimento intelectual adquirido através do poder transformador acarretado pela obra literária quando analisada a fundo. Ao aluno não basta simplesmente ler um livro, sem qualquer expectativa. Ele precisa ter objetivos e estratégias para extrair da obra as informações que necessita, nisso consiste o diálogo entre leitor e texto. De acordo com Paulino (2006),

[...] o conhecimento não está pronto nos textos a serem decodificados pelos leitores, mas concebendo-o como construção interacional, como um processo social que

envolve diversos agentes – e nenhum paciente – podemos dar conta dessa relação leitura/conhecimento sem estarmos presos ao modelo de mundo já pronto, já sabido e já dominado por outrem. (PAULINO, 2006, p. 73).

Ainda sobre o trabalho com a literatura no contexto escolar, Gomes (2010, p. 5) afirma que “[...] sempre predominaram os fragmentos de textos. A leitura de obras completas, mais árdua e difícil, nunca foi uma prática generalizada.”. Também, segundo a autora, o ensino literário privilegia o ensino de informações sobre a literatura em detrimento da leitura efetiva do texto. Realidade esta que está distante do que seria considerado ideal, já que uma das funções da literatura seria apresentar as diversas realidades imaginárias e várias manifestações de diversos sentimentos que permeiam nossa história. Tarefa difícil e, segundo Lajolo (2010, p. 106): “Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente [...]”.

Outra preocupação sobre o processo de ensino consiste na utilização inadequada do texto literário no âmbito escolar. É comum encontrar em livros didáticos textos literários adaptados, cujas modificações visam facilitar a compreensão leitora, e, no entanto, privam o aluno de preencher os vazios característicos do texto literário, tarefa tão enriquecedora para seu desenvolvimento como leitor. Além disso, as perguntas direcionadas ao aluno sobre o texto literário muitas vezes apresentam teor especificamente gramatical, em que a análise literária é prejudicada em detrimento da valorização de aspectos ortográficos, morfológicos e sintáticos. Essa é a típica situação em que o texto literário é utilizado com pretexto para se ensinar gramática. De acordo com Soares (2006),

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2006, p. 22, grifo da autora).

Não bastando todas essas dificuldades no âmbito da leitura literária, temos ainda um agravante na formação literária de nossas crianças: a escrita literária. Os alunos, que em relação à leitura literária pouco ou nada leem – e quando o fazem muitas vezes atingem apenas o nível da decodificação – não praticam a escrita do gênero literário. É possível e benéfico que o prazer da leitura seja expandido para o ato de escrever, uma vez que o universo mágico apresentado pelo livro ao leitor pode ser recriado em novas produções

quando este se torna um escritor. É por meio da escrita literária³ que o indivíduo – criança, jovem, adulto – expressa as transformações ocorridas em sua forma de perceber o mundo em que vive, transformações estas influenciadas pelas leituras que realizou, como bem explica Casa Nova (2006):

A libertação da leitura deve ser também a libertação da escrita. Se a leitura engendra uma rede de desejos, e com eles projeções e fantasmas, a escrita deverá também produzir além de sentidos, outros fantasmas, outras projeções, voltada para a multiplicidade. Se durante tanto tempo a leitura e escrita foram consideradas práticas diferenciadas, deve-se à própria história da formação dos leitores brasileiros. [...] Se a leitura associa-se ao prazer insistentemente, o mesmo não acontece com o escrever. Escrever a leitura é diferente de interpretar, da mesma forma que redação é diferente de Produção de texto. (CASA NOVA, 2006, p. 108).

Dessa forma, a escrita literária em muito difere do preenchimento de fichas literárias e resumos do enredo da obra, práticas que são comumente realizadas pelos professores. Talvez o desconhecimento de estratégias quanto à formação do leitor literário dificulte o trabalho dos profissionais da educação, que no afã de alcançar resultados com a leitura literária e até mesmo checar sua realização por parte dos alunos, apropriam-se de métodos que acabam por afastar a criança do livro literário, provocando aversão e desinteresse.

Nesse contexto, o texto literário adquire caráter meramente ilustrativo, já que é utilizado apenas para exemplificar os conceitos priorizados pelo sistema educacional e repetidos exaustivamente. No entanto, mesmo que o professor esteja ciente dessa falha no ensino da literatura, uma possível mudança em sua prática docente encontraria alguns obstáculos pela frente: a falta de capacitação seria o primeiro deles. É de conhecimento geral que a carreira dos professores sofre grande desvalorização salarial em nosso país, obrigando-os muitas vezes a estabelecer dupla (ou mesmo tripla) jornada de trabalho, dificultando assim a disponibilidade para participar de capacitações profissionais. Soma-se a isso a crescente desmotivação perceptível entre profissionais da área da educação, justificada pela indisciplina dos alunos, excesso de normas burocráticas, descaso dos governantes, entre outros agravantes. Em outras palavras, mesmo que o professor tenha consciência de que o ensino da literatura tal qual é realizado está fadado ao fracasso, qual seria uma alternativa plausível para a busca do desenvolvimento literário dos estudantes?

³ Apesar de defendermos a prática da escrita literária como atividade benéfica para a formação do leitor literário, não temos a pretensão de estipular sua obrigatoriedade, mesmo porque esta representa uma das formas de registro da interpretação textual, porém não é a única. Concordamos com a afirmação de Cosson (2014, p. 68) de que: “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”.

1.2 A ABORDAGEM DO TEXTO INFANTIL

Se pensarmos que as obras oferecidas às crianças são produzidas por adultos, perceberemos que pode haver choque de expectativas, já que a leitura literária assume tarefa educativa, servindo aos interesses de uma sociedade que faz da escola uma continuação da vida em família, delegando àquela função formadora do comportamento social infantil, e nesse passo coloca-se em segundo plano uma concepção mais eficaz da literatura, que seria, segundo Zilbermann (1985, p. 40) “[...] reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística, que visa à interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo [...]”.

É notória a desvalorização – ou quiçá, o desconhecimento – do caráter libertário do objeto de estudo da literatura e da sua aplicabilidade diversa daquela pedagogizante, principal justificativa para os estudos literários até então. A definição de Jouve (2012, p. 137) de que “o desafio dos estudos literários é, portanto, identificar – nos planos cultural e antropológico – o que é que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado à época, inédito à época e novo ainda hoje” seria impensável durante o século XVIII.

Há ainda, de acordo com Colomer (2003), um embate entre aqueles que defendem uma produção literária direcionada às crianças e outros que renegam sua existência, como Benedetto Croce:

O sol esplêndido da arte não pode ser suportado pelos olhos ainda débeis da criança e do adolescente [...] para eles são adequados certo tipo de livros que têm algo artístico, mas contêm elementos extra-estéticos, curiosidades, aventuras, ações audazes e guerreiras [...]. De qualquer modo, se as crianças podem desfrutar de uma obra de arte pura, esta não terá sido criada para elas, mas para todo o mundo, e por isso não pertencerá à literatura “para crianças”. (CROCE *apud* COLOMER, 2003, p. 43).

Tal posicionamento será coerente se tratarmos o universo infantil nos moldes da sociedade burguesa dos séculos XVIII e XIX, como relatado anteriormente. Para a criança incapaz, inocente e “pura” seria, aos olhos da sociedade de então, impossível apreciar e mesmo compreender grandes obras literárias. Dessa forma, surge a literatura infantil como uma possibilidade de leitura para esses seres “inferiores”. Acreditando ser a criança um indivíduo de menor capacidade intelectual que o adulto, nada mais natural que classificar a literatura direcionada a ela como inferior àquela usufruída pela sociedade adulta/pensante, caracterizando-se assim como uma espécie de subliteratura. Tal concepção perdurou por

muito tempo e encontra ainda ecos na atualidade. No entanto, alguns estudiosos têm demonstrado empenho em afirmar o contrário. Como uma das precursoras da crítica literária sobre a produção de livros infantis no Brasil, Meireles (1984) afirma que:

Um livro de literatura infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida, que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade. (MEIRELES, 1984, p. 123).

Um representante da crítica literária atual acerca das produções literárias infantis é Hunt (2010), defensor de que “a literatura infantil é diferente, mas não menor que as outras. Suas características singulares exigem uma poética singular”. De acordo com o referido autor, a literatura infantil constitui objeto de estudo sério, porém não raro é desvalorizada no meio acadêmico pela falta de canonicidade das produções, assim como pela ausência de voz ativa de seu leitor ideal (considerando-se aqui o modelo hierárquico da família burguesa). Segundo Hunt (2010),

[...] para muitos acadêmicos, a literatura infantil (que, como veremos, se define exclusivamente em termos de um público que não pode ser definido com precisão) não é um assunto. Seu próprio tema parece desqualificá-la diante da consideração adulta. Afinal, ela é simples, efêmera, acessível e destinada a um público definido como inexperiente e imaturo. (HUNT, 2010, p. 27).

A simplicidade na abordagem de um texto infantil explica-se pela inexperiência de vida de seu leitor. Para suprir o escasso conhecimento prévio da criança, a linguagem empregada nas obras literárias infantis deve primar pela transparência e acessibilidade, uma vez que o pequeno leitor provavelmente não será capaz de realizar inferências complexas nem preencher vazios do texto. Essas habilidades desenvolvem-se proporcionalmente quanto maior o número de obras literárias pelas quais passa o leitor: quanto mais lê, mais profunda será sua leitura.

Entretanto, a utilização de uma abordagem mais simples não torna o texto literário infantil inferior àquele direcionado aos adultos, pelo contrário. É possível oferecer obras ricas em inventividade por meio de uma linguagem que respeita os limites pontuais – e não intelectuais – das crianças. Segundo Walsh *apud* Hunt (2010):

O livro infantil apresenta um problema mais difícil, tecnicamente mais interessante – o de fazer uma declaração adulta inteiramente séria, como qualquer bom romance,

sendo extremamente simples e transparente [...]. A necessidade de compreensão impõe uma obliquidade emocional, um procedimento indireto na abordagem, que, como a elisão e a afirmação parcial na poesia, muitas vezes é fonte de força estética. (WALSH *apud* HUNT, 2010, p. 77).

Hunt (2010) afirma ainda que a produção de livros literários infantis está diretamente ligada a aspectos ideológicos, à tradição, ao gênero e ao mercado. Em seu livro *Crítica, teoria e literatura infantil*, examina a posição de todos os envolvidos no processo de produção/recepção do livro literário infantil, sendo esses: o autor, a editora e a criança. De acordo com Hunt (2010, p. 222): “Os autores serão influenciados por sua própria infância, pelos livros que leram, por observação de suas famílias; e experimentarão pressões de grupos de leitores adultos, códigos culturais gerais e controle genéricos.”. Consonante a esse argumento, Meireles (1984) defende que mesmo que seja dirigido à criança, o livro resulta de uma invenção e intenção do adulto. Dessa forma, o livro infantil, segundo a referida autora:

Transmite os pontos de vista que este [o adulto] considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público. Nessas condições, qualquer tema, de suficiente elevação moral, exposto em forma singela e correta pode transformar-se num livro infantil. (MEIRELES, 1984, p. 29).

Quanto às editoras, é perceptível uma preocupação cada vez maior com o número de venda alcançado e não com a qualidade das obras disponibilizadas ao grande público. Segundo Hunt (2010), nota-se entre os *best-sellers* uma espécie de receita de sucesso: romance ou fantasia para as meninas e aventura para os meninos. Nessas empresas, curiosamente, o número de mulheres em cargos editoriais é consideravelmente maior que o de homens, certamente porque há a crença de que as mulheres possuem maior sensibilidade para compreender o universo infantil. Mesmo que tal apontamento seja verídico, a ausência de homens no processo editorial pode prejudicar a divulgação de obras que apresentem o universo masculino por meio de seus personagens. Vejamos, segundo Hunt (2010), outras características valorizadas pelas editoras:

Os livros são codificados por cores, dirigidos a faixas etárias, e possuem pouca margem para inovação: de fato, poder-se-ia argumentar que, por serem motivados pela mercantilização [*commodification*] da infância, mais pelo marketing que pelas seções criativas de editoras, os livros infantis no Ocidente no século XXI estão entre as formas mais conservadoras e retrógradas. (HUNT, 2010, p. 224-25, grifo do autor).

Entretanto, voltando um pouco no tempo, especificamente até o século XVIII para

averiguar a aplicabilidade da literatura infantil, perceberemos que ela, assim como todo o ensino escolar, possuía teor dogmático, tendo os livros literários o propósito de moldar as crianças de acordo com as perspectivas dos adultos. Segundo Colomer (2003):

Nos livros infantis, mais do que na maioria dos textos sociais, se reflete a maneira como a sociedade deseja ser vista, e pode-se observar que modelos culturais dirigem os adultos às novas gerações e que itinerário de aprendizagem literária se pressupõe realizem os leitores, desde que nascem até sua adolescência. (COLOMER, 2003, p. 14).

Tempos depois, já por volta de 1970, a leitura literária ainda consistia em um meio de promulgar diversas normas às crianças, entre as quais a transmissão e conservação da norma culta da língua e o estímulo de valores comportamentais figuravam como principais. Essa função da leitura como meio pode ser demonstrada em trecho de *Pedrinho*, série de livros direcionados a crianças em início de vida escolar.

Ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegemos a fazer. O que mais importa na fase de transição, a que esse livro se destina, são os hábitos que as crianças possam tomar em face do texto escrito. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 128).

Entretanto, também nesse mesmo período, já seria possível verificar uma importante mudança na qualidade dos livros infantis. De acordo com Coelho (2000), em meados dos anos 70 houve o chamado boom da literatura infantil, momento que marca a preocupação em criar-se obras que unissem prazer e conhecimento, transmitindo conteúdo de qualidade de uma maneira atrativa para o público ao qual eram destinadas. O livro constituiria algo novo, definido nas palavras da referida autora como um

[...] ser-de-linguagem que se constrói como espaço de convergência de multilinguagens: narrativas em prosa ou poesia que se desenvolvem através de palavra, desenhos, pinturas, moldagem, fotografia, cerâmica, processos digitais ou virtuais, etc. trata-se de uma linha de “criação complexa” que pretende dar forma ou concretude a novas maneiras de ver e construir o real e, por isso, empenha-se em provocar nos leitores o “olhar de descoberta”, que a paisagem caleidoscópica do mundo atual exige, para que haja interação com ela. (COELHO, 2000, p. 127).

Analisando as especificidades da literatura infantil tais como linguagem, abordagem, conteúdo etc., temos a percepção de que produzir um livro destinado aos pequenos leitores não resulta numa tarefa fácil, pelo contrário. Escrever uma obra de qualidade utilizando

linguagem restrita – uma vez que se deve considerar o escasso conhecimento prévio da criança – seja talvez mais complexo que criar uma história para adultos, na qual tudo pode ser dito de todas as maneiras possíveis. E em meio a esse processo, o escritor ou mesmo o professor que irá apresentar e trabalhar a obra com os alunos deve ter em mente que as suas próprias percepções de mundo interferem diretamente na maneira como discorrerá sobre a história. Portanto, é imprescindível policiar-se nos julgamentos realizados, uma vez que o moralismo do adulto tem o poder de abrir ou fechar as possibilidades de leitura da criança.

1.3 ASPECTOS DE LEITURA

Antes de discorrermos sobre as estratégias de leitura de um texto infantil devemos deixar claro que há, sim, a necessidade de estabelecerem-se regras durante o processo de leitura de literatura infantil, assim como de qualquer outro tipo de literatura. Inconscientemente classificamos um livro de acordo com sua função: se é bom para o mero entretenimento, bom para refletir, bom para intertextualizar com histórias já conhecidas, entre tantas outras “utilidades”. Esconder da criança ou mesmo renegar para si mesmo o fato de que existem regras que direcionam o processo de leitura é um erro, como explica Newton *apud* Hunt (2010):

Embora não haja normas ou restrições intrínsecas determinando como devemos ler literatura, assim que começamos a ler um texto, algum tipo de norma ou restrição entrará em ação, já que a própria atividade de leitura não pode ocorrer sem elas [...]. Seria má-fé ocultar o fato, mesmo no caso de jovens alunos, de que nenhuma norma ou restrição é inerente ao discurso literário e, por isso, privilegiada. Claro que certas normas serão dominantes e pode haver fundamento para enfatizar sua vantagem e os perigos de descartá-las, mas não há nenhuma justificativa para afirmar que essas normas sejam intrínsecas à própria existência do discurso literário. (NEWTON *apud* HUNT, 2010, p. 74).

Devido ao caráter moralizante e pedagogizante que ainda permeia as obras destinadas ao universo infantil, essas regras podem tornar-se mais rígidas com o intuito de definir as possibilidades de leitura realizada pela criança. Ao escolher um vocabulário mais simples para possibilitar a compreensão por parte daqueles que têm pouco conhecimento de mundo, os autores de livros infantis empobrecem a qualidade das obras e limitam a leitura das crianças, criando textos fechados, de interpretação limitada resultando numa qualidade inferior dos textos que possibilitam as diversas contribuições do leitor.

É compreensível que os autores direcionem as possibilidades de leitura dos textos

infantis com o objetivo de auxiliá-los, porém, até que ponto tal atitude pode ser benéfica? Mesmo que a criança seja alguém com menos experiência e conhecimento que um adulto, como pode este decidir o que a outra já está preparada para ler? Salvo temáticas mais complexas como abordagem explícita da sexualidade e conhecimentos científicos avançados, por exemplo, qual o problema em apresentar assuntos que porventura ainda não façam parte do universo infantil ou que invoquem sentimentos densos, como, por exemplo, a morte? Atualmente notamos uma preocupação excessiva em idealizar o universo infantil, narrativas em que todas as personagens são extremamente felizes e mesmo as que fogem à regra, alcançam a glória plena no final da história.

As versões recentes dos contos de fadas apresentam desfechos distantes dos originais, muitas vezes resolvendo todos os conflitos e permitindo que os personagens vivam “felizes para sempre”. Por que apresentar apenas essa visão para os pequenos se a vida real não é assim? O livro literário deve auxiliar as crianças a lidarem com suas angústias, frustrações e perdas. Ela não será capaz de superar situações desfavoráveis em sua vida se nos livros que lê a realidade é sempre feliz. Aí reside a importância de oferecer livros abertos aos alunos, em que tenham a possibilidade de realizar suas próprias inferências.

O livro cuja leitura é superficial e previsível não permite que a criança avance seu letramento literário, pois exige ínfimas deduções e oferece pouca transferência real de informações. Em outras palavras, o excesso de facilidade resulta na impossibilidade de avanço como leitor. Já o livro que apresenta maior complexidade, por ser aberto a diversas interpretações, possibilita que a criança faça tanto uma leitura superficial – se ainda encontrar-se nesse patamar – quanto uma compreensão mais complexa – caso já tenha adquirido habilidades para isso. Hunt (2010, p. 129) explica que o livro aberto permite “[...] que um leitor possa ignorar, ou suprimir tudo que exija envolvimento mental. Mas o texto dá margem para tal: permite a leitura em diversos níveis de interação.”

Uma característica perceptível nas produções direcionadas às crianças é a falta de elementos implícitos. O narrador assume a figura de facilitador, preferindo contar diretamente a mostrar ao leitor e permitir sua própria percepção, escolhe explicar minuciosamente ao invés de demonstrar para que a criança realize as inferências possíveis. Tal fato reforça a ideia de que ainda direcionamos para a literatura infantil uma função didática, controladora. Hunt (2010) pontua que:

Livros que mantêm essa presença narrativa dominante, a do contador de histórias residual ou “transferido”, são ecos textuais da narração como evento que o contador de história controla minimamente. Em geral, parece que só com relutância se

renuncia a tal controle (encontra-se algo semelhante na relação adulto-criança), o que dificilmente pode ser justificado pela mera razão de que o público leitor não consegue entender o texto sem um teleprompter. (HUNT, 2010, p. 132).

Outra questão complexa diz respeito à compreensão do texto. Mesmo que o adulto não consiga ao certo ver a obra literária pela ótica da criança, é necessário que possua o mínimo conhecimento sobre o funcionamento da mente infantil, uma vez que cabe a ele produzir as histórias. Sem esse conhecimento tornar-se-ia impossível produzir e trabalhar a literatura infantil; com autor e leitor seguindo caminhos totalmente distintos estaríamos diante de uma Torre de Babel. Hunt (2010) explica que tal confusão não ocorre porque existem graus de entendimento que funcionam como parâmetros para o autor embasar sua obra.

Os elementos que compõe os graus mais simples de compreensão são aqueles que se encontram presentes no texto, “visíveis”, como fatos, declarações e descrições claras, símbolos, opiniões e associações explícitas. Para graus mais avançados de entendimento é necessário que o leitor associe os elementos presentes no texto ao arcabouço de informações que possui, com base no seu conhecimento prévio, ideologia e vivência de mundo. A aceitação de graus mais simples ou mais avançados dependerá daquilo que se espera da leitura literária em cada situação.

É imprescindível explicar ao aluno a diversidade de graus e mostrar quais estratégias ele poderá utilizar para alcançar cada grau, até que isso se torne algo automático em sua prática leitora. Sempre devemos salientar a plurissignificação do texto literário para que ele compreenda que sua interpretação pode diferir daquelas apresentadas por outras crianças. A antiga pergunta “o que o autor quis dizer?” deve, a nosso ver, ser abolida do processo de compreensão do texto, mesmo porque é impossível alcançar tal resposta. Ora, temos que explicar à criança que ela deve voltar sua atenção para o que o autor de fato disse, ou como ela, leitora, compreende aquilo que ele disse. Mostrar a polissemia textual é fator importantíssimo para que o aluno queira avançar no universo literário, como defende Hunt (2010):

Talvez isso não nos leve muito longe, mas pelo menos ficamos cautelosos quanto a supor alguma igualdade de entendimento entre os leitores. O que precisamos agora é investigar o modo como funcionam os textos – quais são as regras compartilhadas –, para que possamos compreender onde cada leitor tenderá a seguir seu próprio caminho. Da mesma forma, o modo como os textos são organizados e nosso entendimento dessa organização exercem um efeito profundo sobre como vemos o mundo. (HUNT, 2010, p. 137).

Ao acreditarmos na existência de duas categorias de entendimento – uma superficial e

outra avançada – passamos inconscientemente a estabelecer critérios para definir o que o leitor necessita apresentar para comprovar que avançou do nível mais simples para o mais elaborado. Esse avanço no processo de letramento literário ocorre por meio da aquisição e utilização de estratégias de leitura, a começar por habilidades simples, como a decodificação de vocábulos simples, conhecimento de relações sintagmáticas e lexicais até a percepção das condições extralinguísticas, como o domínio de fatos, intenções e convenções. As três últimas, de acordo com Mari (2006) nem sempre podem ser definidas e diferenciadas de maneira decisiva já que dependendo da situação, suas características confundem-se. Dividiremos tais condições de acordo com a explicação de Mari (2006) para as mesmas. Segundo o autor:

- Conhecimento dos fatos: equivale à identificação de objetos que são independentes das circunstâncias enunciativas, presentes numa situação existente na realidade na qual estão inseridos, ou como afirma Mari (2006, p. 195) “[...] contêm uma existência independente de atos lingüísticos que podem ser usados para asseverá-los”.
- Conhecimento das intenções: a intenção é algo abstrato que o autor acrescenta aos fatos através de elementos como o discurso, para direcionar a feição discursiva que deseja dar ao seu texto. Para Mari (2006, p. 197): “As intenções dependem dos sujeitos que as enunciam e só podem ser justificadas em razão da determinação de mecanismos específicos de funcionamento do código.”.
- Conhecimento de convenções: responsável por intermediar os fatos e as intenções, requer a união com outro meio – a representação – para intervir na realidade. De acordo com Mari (2006, p. 199, grifo do autor) “Uma *convenção* assegura a existência de objetos através de leis que os integrantes de uma determinada comunidade estão mais ou menos de acordo em aceitar”.

2 LITERATURA INFANTIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Antes de sugerir uma sequência didática direcionada para o letramento literário de crianças e adolescentes, são necessárias algumas pontuações sobre a história da literatura infantil, desde seus primórdios até os dias atuais. A infância, tal qual faixa etária diferenciada como é hoje classificada, praticamente (sobretudo se pensarmos no mundo ocidental) só passou a existir ao final do século XVII. Até esse período, a criança não era vista como um indivíduo diferente dos outros adultos no que dizia respeito a necessidades e ambos compartilhavam os mesmos eventos, sem que houvesse cuidados especiais direcionados a ela. De acordo com Zilberman (1985):

Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção de parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

O estreitamento dos laços familiares resultou na valorização do desenvolvimento intelectual da criança, tarefa esta que posteriormente foi delegada à escola. A educação aplicada à criança durante o século XVIII prezava pela manipulação das emoções infantis, assim como o doutrinação de suas ideias. Como sua formação biológica ainda encontrava-se em desenvolvimento e isso era um empecilho para gerar riquezas (já que não poderia trabalhar), a criança era subjugada pelos adultos, que a viam como um ser intelectualmente inferior, e com base nisso, a escola aplicava um ensino pautado na dominação dos pensamentos e ações dos pequenos, como afirma Zilberman (1985, p. 20) “[...] a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao acatamento da norma vigente, que é também a da classe dominante [...]”.

No Brasil, assim como em tantos outros países durante o século XIX, a educação escolar não era obrigatória e muitas famílias preferiam – quando possuíam condições financeiras favoráveis – contratar tutores para ensinar os filhos em casa, caso contrário os infantes ficavam iletrados como grande parte da sociedade que não era detentora desses recursos. Dessa forma, fica claro que, assim como o incentivo à educação infantil, o acesso dessa faixa etária à literatura era quase inexistente em nosso país.

A publicação de obras direcionadas para crianças, como as de Carl Jansen (1829-1889), também se torna marcante durante o século XIX. No final do século XIX novas atitudes corroboravam o incentivo à literatura infantil, como a contratação de Figueiredo

Pimentel pela Livraria Quaresma, na qual assumiu a função de organizar coletâneas dirigidas às crianças. No entanto, essas coletâneas geralmente reproduziam, segundo Zilberman (2012), traduções de textos publicados na Europa. Com a diversificação dos estratos sociais numa sociedade que se urbanizava paulatinamente, por volta de 1880, a situação começa a modificar-se. Junto ao progresso do ensino temos a publicação de obras voltadas para o público infantil, exemplo de *Contos da Carochinha*. Os autores Coelho Neto e Olavo Bilac passam a produzir obras aclamadas à época.

Contudo, o processo de nacionalização da literatura infantil vai se consolidar de fato, segundo Zilberman (2012), com a publicação da obra *A menina do narizinho arrebitado*, criação posteriormente denominada *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. De acordo com Zilberman (2012):

Lobato tem todos os méritos do grande escritor: suas personagens são criativas e desafiadoras; as histórias são atraentes, ao narrarem aventuras inusitadas; o espaço, sintetizado pelo Sítio do Picapau Amarelo, é inteiramente brasileiro, podendo ser reconhecido pelo leitor, que se identifica com as ações, com as figuras ficcionais e com os temas. Estes são freqüentemente polêmicos, obrigando o leitor a tomar posição e a se envolver com os fatos relatados. (ZILBERMAN, 2012, p. 146-7).

Durante os anos 40-50, período marcado por reformas educacionais, as obras de literatura infantil viram-se transformadas em meras leituras didáticas, permanecendo – salvo raras exceções, como é o caso das produções de Lobato – nessa linha pedagógica/ moralizante até depois do golpe de 1964. É nesse momento que tem início, segundo Coelho (2000), uma produção literária mais diversificada daquela que até então se apresentava, atenta às modificações que timidamente surgiam não apenas no âmbito literário como em todo o cenário cultural.

Nomes hoje consagrados como Antonieta Dias de Moraes, Camilla Cerqueira César, Francisco Marins, Isa Silveira Leal, Lúcia Machado de Almeida, Maria Dinorah, Maria Heloisa Penteadó, Odete de Barros Mott, Orígenes Lessa, entre outros, tiveram papel fundamental durante o início dessa mudança da criação literária voltada para crianças e adolescentes no país. Entusiastas transferiram a recente criatividade presente nos textos literários infantis para os palcos teatrais, como Júlio Gouveia, Lúcia Benetti, Maria Clara Machado, Maria Lúcia Amaral, Stella Leonardo e Tatiana Belinky. No que tange às características por eles apresentadas, de acordo com Coelho (2000):

Nessa produção inicial, voltados para o cotidiano (e sem se limitarem a um realismo estreito e meramente documental, como havia acontecido no passado), esses

escritores fincam os pés na realidade do dia-a-dia (ou da história a ser resgatada) e se entregam aos desafios da fantasia, da imaginação, do sonho e dos altos ideais, valorizando acima de tudo o *viver* como uma grande aventura, que se repete através do tempo. (COELHO, 2000, p. 129, grifo da autora).

Nas duas décadas seguintes perderam espaço para os inventos audiovisuais, representados aqui pela televisão. As pessoas preferiam passar seu tempo livre assistindo à programação ofertada pelas emissoras a dedicar-se à leitura de um livro, o que interferiria negativamente na capacidade de expressão verbal da sociedade. No entanto, mesmo nesse cenário pessimista, a poesia surge como compensação para as perdas sofridas pelo universo literário. Sua expressão atinge o ápice através da música popular, fonte de efervescente criatividade celebrada principalmente durante os grandes festivais realizados pela TV Record, dignos representantes da cultura popular brasileira. O valor poético das composições dessa época era grande a ponto de criar mitos como Tom Jobim, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Edu Lobo, Rita Lee, Elis Regina, Maria Bethânia, Jair Rodrigues, entre outros. Há mesmo aqueles que transitam entre as composições musicais e produções de cunho puramente literário, como Chico Buarque de Holanda e Vinícius de Moraes (inclusive para crianças).

A literatura infantil viveu sua mais significativa transformação na década de 70, quando vigoraram os conceitos de criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica, que reconduziram a literatura para seu lugar de origem e direito, o de fonte libertária do homem – este exercendo papel de criador e “produto” cultural – e valorizando conseqüentemente, segundo Coelho (2000, p. 130) “[...] o espírito questionador, lúdico, irreverente e, sobretudo, bem humorado [...]”, mesclando elementos da realidade e do imaginário através de divertidas histórias que tinham o intuito de divertir e também conscientizar as crianças quanto ao mundo no qual estavam inseridas.

É nesse contexto que são produzidas obras como *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha, *Os colegas*, de Lygia Bojunga Nunes, *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, entre diversos outros exemplares da qualidade literária do momento. As pesquisas da psicanálise ligadas à pedagogia, em voga no momento, defendiam que os usos de imagens nos textos literários favoreciam o amadurecimento mental das crianças, incentivando assim a junção de diversos tipos de linguagem na obra literária, buscando promover uma atmosfera de descoberta e conhecimento, como explica Coelho (2000):

O objetivo central é agora atrair o pequeno leitor para o processo de descoberta do mundo. É levá-lo a participar dinamicamente do ato de leitura, entendida como prolongamento do ato-de-viver, em toda a sua abrangência. Realidade e imaginação adquirem igual importância no novo universo literário infantil, onde se cruzam

linhas narrativas bem diferentes entre si – desde a que se volta para o real-objetivo, fixado diretamente por um olhar crítico e questionador, até a indefinição de fronteiras entre a Realidade e o Imaginário. (COELHO, 2000, p. 131-2).

Obras literárias produzidas durante os anos 70-80 e ainda hoje consagradas – como *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, *Bruxinha*, de Eva Furnari, *Amarelinho*, de Ganymédes José, *Vira vira lobisomem*, de Lúcia Góes, *Os cavaleiros das 7 luas*, de Bartolomeu de Queirós, para não citar tantos outros – comprovam a inegável importância criativa dos autores de literatura infantil durante esse período.

Durante a década de 80 perdurou a profusão de criatividade na produção de obras infantis, obtendo destaque os livros de poesia. A imagem perdura como elemento de suma importância em suas diversas manifestações (desenhos, colagens, pinturas, fotografias etc.), e como explica Coelho (2000, p. 134, grifos da autora) “[...] ‘o texto’ passa a ser *a fusão de palavras e imagens* (ou narrativa-em-imagens, uma história-sem-texto) que desafia o olhar e a atenção criativa do leitor para a decodificação da leitura.”. Entre as principais obras produzidas durante o período que apresentam esse hibridismo, destacamos *O menino quadrado*, de Ziraldo, *Asa de papel*, de Marcelo Xavier, *Contos e lendas do Japão*, de Lúcia Hiratsuka, a série *Bichos da África*, de Rogério Borges, *Nossa rua tem um problema*, de Ricardo Azevedo, *O problema do Clóvis*, de Eva Furnari, *O pulo do gato*, de Marilda Castanha, *Cotovia*, de Helena Alexandrino, *Outra vez*, de Ângela Lago, entre tantos outros.

A produção de literatura infantil da atualidade dá continuidade à criação de obras repletas de inventividade, sem, no entanto, ater-se apenas ao livro impresso: em tempos de inúmeros avanços tecnológicos, o livro infantil invadiu o *cyberspace* para continuar atraindo a atenção de seu público-alvo. É compreensível que diante das mudanças sociais ocasionadas com o surgimento das novas mídias, as editoras, buscando competir com a explosão de informações, cores e rapidez oferecidas pelos meios eletrônicos, inovem os suportes do produto literário, investindo em *e-books* de obras já consagradas, sites de animação, interatividade etc. Coelho (2000, p. 136) vê tal acontecimento com naturalidade, uma vez que “[...] todo o sistema de ensino resulta em ser a ‘cúpula’ ou a síntese dos valores consagrados por determinada sociedade que nele tem garantida a sua consolidação e continuidade pelas novas gerações.”.

Sobre o panorama da literatura infantil brasileira, Zilberman (2012) faz uma análise positiva quando afirma que:

Em pouco mais de cem anos, a literatura infantil brasileira deu um enorme salto: a ausência de títulos foi substituída pela oferta variada de obras, correspondendo aos diferentes gêneros literários (narrativas, poesia, teatro, informativo etc.). Por sua vez, a qualidade acompanhou a quantidade, graças a personagens representativas da infância, ao bom humor dos textos, à discussão dos temas atuais. Mais importante é o fato de as obras dos autores brasileiros corresponderem às necessidades de leitura do público infantil. (ZILBERMAN, 2012, p.147-8).

Outro fator positivo diz respeito à valorização do ofício do escritor, já que esse mantém uma relação cada vez mais profissional com as editoras, destinando esforços ao planejamento gráfico e a todas as outras etapas de produção de seu livro. Ainda de acordo com Lajolo (2010, p. 68): “Outro indício sugestivo da renovação da aliança literatura infantil – escola é a efetiva mobilização dos escritores para crianças: quase todos participam de campanhas e eventos comprometidos com a difusão da leitura [...]”.

2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

Neste tópico procuraremos expor a relação existente entre a literatura infantil e o sistema de escolarização ao qual encontra-se associada. Utilizaremos, para tanto, as perspectivas adotadas por Soares (2006, p. 17) que se distinguem entre a “apropriação” da literatura infantil pela escola e a “produção” de material literário direcionado para o ambiente escolar. Segundo a autora, adotando-se a primeira perspectiva, “[...] analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a para atender a seus próprios fins [...]”. Essa perspectiva, definida por Soares (2006) como literatura escolarizada, parte da premissa que existem obras literárias que se destinam para crianças e despertam nessas o interesse. A escola, nessa situação, adaptaria as obras literárias infantis como forma de promover a educação das crianças. A defesa de que existe uma literatura elaborada estritamente para o universo infantil mostra-se polêmica, uma vez que segmenta a arte literária definindo qual público é capaz – ou não – de apreciar determinadas obras. Como reflete Drummond:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de material de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação

da infância é a própria infância? (ANDRADE, 1944, p. 220).

Assim como Drummond, acreditamos que a produção literária destinada às crianças não deve ser superficial objetivando facilitar a compreensão de seus leitores, uma vez que a capacidade imaginativa no universo infantil é ilimitada, quiçá superior à dos adultos, já que ainda não possuem os filtros de monitoramento impostos pela sociedade à medida que o indivíduo amadurece.

A segunda perspectiva tipifica a literatura infantil como aquela produzida de maneira indissociável da escola, ou seja, uma literatura direcionada para ser explorada por crianças e jovens cuja existência está condicionada a sua junção com o ambiente escolar. Tal perspectiva refutada por muitos teóricos encontra respaldo quando compara o crescente aumento no mercado literário infantil ao aumento do acesso às escolas brasileiras, como pontua Soares (2006):

[...] é interessante observar como o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil acompanha o ritmo do desenvolvimento da educação escolar; basta citar o chamado *boom* da literatura infantil e juvenil, que coincide, não por acaso, com o momento da multiplicação de vagas na escola brasileira. Parece mesmo que, ao longo do tempo, a literatura infantil e juvenil foi-se aproximando cada vez mais da escola. (SOARES, 2006, p. 19, grifo da autora).

Mesmo com diversos indícios da associação entre a literatura infantil e escola, não será defendida aqui tal perspectiva, uma vez que a literatura – seja ela infantil ou não – possui uma grandeza humanizadora que ultrapassa os muros de qualquer instituição, encontrando representatividade e aplicabilidade em qualquer espaço, sob quaisquer circunstâncias. Dessa forma, a perspectiva aqui adotada para analisar o termo “escolarização” é de que este consiste na apropriação que a escola faz da literatura infantil para atender a seus fins específicos.

Aborda-se neste estudo o termo escolarização como o processo formalizador do esquema sistêmico ocorrido nas escolas desde tempos remotos: a transmissão de conteúdos, as etapas necessárias para essa transmissão, os critérios de divisão dessas etapas, o tempo destinado para cada etapa, entre outros fatores, como explica Soares (2006):

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). [...] é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o

processo que a institui e que a constitui. (SOARES, 2006, p. 21, grifos da autora).

Dessa maneira, todo conteúdo – inclusive a literatura - que seja ministrado na escola sofrerá essa formalização, tornando-se um conteúdo escolarizado. Tal definição pode assumir em determinadas situações caráter depreciativo, como é o caso da literatura, que passa a ser vista como um conhecimento superficial para fins meramente pedagógicos.

Concluimos assim, que o problema não reside na escolarização da literatura em si, algo inevitável visto sua introdução no ambiente escolar, mas sim na possível inadequação de sua aplicabilidade, que de acordo com Soares (2006, p. 22) “[...] se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.”.

Para exemplificar as inadequações durante o processo de escolarização da literatura infantil, levantaremos algumas situações que se tornaram corriqueiras no sistema de ensino. A primeira delas é a leitura controlada, na qual o professor delimita as possíveis interpretações dos textos que os alunos leem, legitimando-as ou não com base em seu próprio ponto de vista ou de acordo com a interpretação generalizada e aceitável como correta pela sociedade da qual faz parte. Tal prática é um erro já que ceifa a possibilidade de o aluno extrair do texto toda a sua carga significativa ao mesmo tempo em que completa seus “vazios” de acordo com seu próprio conhecimento de mundo. Entretanto, frente a esse monitoramento ainda é possível incentivar as crianças a realizarem uma leitura autônoma, livre das amarras da previsibilidade, como esclarece Walty (2006):

Mas, felizmente, se o que caracteriza o texto dado como literário é justamente sua polissemia, suas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, mesmo quando se tenta guiar esse leitor em seu ato de leitura, sentidos se formam que escapam ao controle do mediador de leitura. A literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia. (WALTY, 2006, p. 52-3).

É notório que haja a necessidade do cumprimento de alguns rituais no trabalho com textos literários – a leitura (quase sempre) linear, as características peculiares de diferentes gêneros, a entonação, a intenção textual, as inferências possíveis etc. – mas isso não significa necessariamente que essas regras devam também delimitar a interpretação ou a preferência literária dos alunos. Abrindo aqui um parêntese em nossa fundamentação para exemplificar tal situação através de minha experiência como docente, costumo dizer aos meus alunos – quando estes argumentam que qualquer interpretação poética é possível – que toda e qualquer

interpretação que eles façam de um texto literário é possível, contanto que o texto possua elementos, pistas, indícios que sustentem tal interpretação.

Outra problemática gira em torno do acervo literário das bibliotecas escolares. A oferta de livros é escassa uma vez que o incentivo econômico destinado à educação pública está longe do ideal. Em pesquisa realizada em 1980 pela professora Maria Helena Andrade Magalhães sob sua supervisão, Cunha (2003) aponta que as conclusões obtidas através dos resultados da pesquisa provam que o investimento das escolas públicas com livros literários é muito pequeno, principalmente comparado a outros gastos realizados pela escola. E as poucas obras adquiridas não alcançam número suficiente para atender todos os alunos, dificultando assim, a realização de um trabalho com uma classe inteira utilizando a mesma obra literária.

Paulino (2006) explica que o processo de democratização da leitura em nosso país tem influenciado de certa maneira a aquisição de livros – didáticos ou literários – pelas escolas públicas, sendo que o didático representaria o conhecimento, o conteúdo a ser transmitido aos alunos, enquanto ao literário resta ser o transmissor da leveza, das variadas possibilidades de interpretação. Entretanto, segundo a autora, a concepção que a sociedade tem de cada um desses livros é errônea, pois:

Os livros didáticos estão repletos de erros e enganos, frutos de uma ciência que se conserva do passado, sem curvar-se à dúvida e ao autoquestionamento. Os livros literários – quando são literários e a leitura também é literária – constituem universos textuais extremamente complexos, em que o prazer é sofisticado, exigindo muitas habilidades de inferenciação e interpretação de seus leitores. Não se trata de uma brincadeira gratuita, em que vale tudo e não existem regras nem uso da inteligência. Pelo contrário: o leitor em leitura literária tem de ficar esperto para não ficar por fora. (PAULINO, 2006, p. 74).

Devido à falta de livros literários no acervo escolar, o trabalho com um gênero literário mais extenso – como o romance – torna-se praticamente inviável, uma vez que, sendo necessário que o professor leve cópias do texto literário para toda a classe, este privilegiará gêneros reduzidos, como o conto ou o poema.

A falta de tempo livre para selecionar as obras que irão compor o acervo escolar é outro agravante. São tantas as atividades exigidas no ambiente escolar que os profissionais que deveriam ocupar-se com a seleção consciente e adequada das obras literárias, leia-se aqui professores, bibliotecários, supervisores, não o fazem porque utilizam grande parte de sua carga horária cumprindo questões burocráticas. Dessa forma, a escolha do acervo, quando feita, assume um papel secundário, para o qual não se destina grande importância, como explica Cunha (2003):

Assim, a escolha de obras para o acervo das bibliotecas ou para recomendação de leitura extraclasse nem sempre é a mais adequada: os mesmos títulos são impingidos aos alunos, anos a fio, sem a renovação que a dinâmica do processo educativo exige para o próprio educador e para o educando. O que acaba definindo a escolha é a consulta pura e simples dos catálogos das editoras (que, evidentemente, só darão boas referências de seus títulos) ou a doação de livros, que apenas as grandes editoras podem fazer. (CUNHA, 2003, p. 11).

O despreparo dos professores sobre o conteúdo do qual tratamos aqui também é um problema do processo de escolarização. Visto que a disciplina literatura infantil passou a ser ministrada nas universidades há poucos anos – cuja oferta muitas vezes existe apenas entre as disciplinas optativas – muitos docentes pouco ou nada sabem sobre as especificidades deste conteúdo, o que ocasionalmente os fazem desistir de tentarem desenvolver um trabalho literário com seus alunos por não possuírem o embasamento teórico a ser aplicado na prática da sala de aula.

Capacitar os professores de língua portuguesa do ensino fundamental é imprescindível para que se desenvolva um trabalho sério com o texto literário no ambiente escolar. Há que se promover cursos, palestras, indicação de bibliografia especializada para que os docentes tenham segurança para explorar a literatura infantil com os estudantes. No entanto, tão importante quanto a aquisição do conhecimento teórico é a aplicação deste na prática escolar. E talvez aí resida um dos maiores desafios da escolarização da literatura infantil: despir o professor das antigas crenças sobre o trabalho com o texto literário, fazendo-o abandonar abordagens meramente moralizadoras e pedagogizantes, leituras superficiais e excludentes, avaliações mecânicas que consistem muitas vezes no mero preenchimento de fichas literárias, estudo de obras clássicas centrado em classificações descontextualizadas, atividades com objetivos informativos, adaptações que reduzem e simplificam a obra demasiadamente, supervalorização de obras cujo valor literário é questionável – ditas fórmulas de mercado editorial, de acordo com (Hunt, 2010) – entre tantas outras práticas que apenas afastam os alunos do hábito de ler livros literários. Cunha (2003, p. 11) ressalta que “[...] o descondicionamento não é fácil, apesar de todo empenho nosso. Afinal, mudar a prática é muito mais complicado do que mudar o discurso.”.

A situação torna-se ainda mais grave quando o docente não apresenta interesse em aprimorar seus conhecimentos literários. Sabemos que o trabalho com o livro literário é hoje um grande desafio para professores de português do ensino fundamental. A própria junção de conteúdos numa mesma disciplina (atualmente, as aulas de português, redação e literatura devem ser ministradas pelo mesmo professor) dificulta o processo, uma vez que muitos

professores, por não serem leitores literários ou não possuírem formação necessária para desenvolver tal trabalho, preferem utilizar a carga horária apenas com questões de teor gramatical.

Outro passo para desenvolver um trabalho literário na escola é abandonar a errônea ideia de que a leitura literária é uma experiência individual, em que a fruição é certa, já que o livro carregaria em si todas as ferramentas necessárias para a compreensão e satisfação do leitor. Segundo Aguiar (2006):

Em oposição, é entendido como produto cultural ativo, integrado ao sistema de trocas da comunidade, desde sua criação até seu consumo, passando pelas ingerências de edição e circulação. Nesse sentido, levamos em conta a interferência dos diferentes mediadores de leitura, que atuam no circuito literário e agem sobre a quantidade, o gosto, o interesse, o comportamento do leitor. Assim dessacralizado, o livro tem as funções alargadas, uma vez que sua leitura é considerada como fato presente no cotidiano, prática social vivenciada entre as demais e relativizada segundo as regras dos jogos sociais de que participa. (AGUIAR, 2006, p. 236).

Historicamente, a escola possui um modelo bem definido do cidadão que pretende formar; a inflexibilidade de seu currículo e de suas normas objetivam moldar igualmente todos os alunos, e aqueles que não se enquadram a essa moldura são discriminados com base em diversas situações: por pertencerem a classes populares – e assim não possuírem recursos materiais e comportamentais semelhantes aos da classe média, privilegiada no ambiente escolar⁴ – alunos advindos de diferentes culturas, alunos com baixo coeficiente intelectual, entre outras. A escola não está preparada para a diversidade que nela habita. Como bem explica Aguiar (2006):

À escola tradicional, assim descrita, opõe-se a escola sensível à diversidade, pronta para trabalhar com realidades variadas, tal qual o mundo lá fora. Soma de individualidades que interagem em grupo, mas afirmam suas particularidades sem, necessariamente, chegar a um consenso, os novos alunos leitores vão entrar em contato com objetos culturais múltiplos e, entre eles, o livro de literatura. Por esses caminhos, aumenta a complexidade da escola, uma vez que a sala de aula passa a ser espaço da variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais. (AGUIAR, 2006, p. 240).

Uma proposta pedagógica defendida por muitos estudiosos apoia-se na direção da sociologia de leitura e da estética da recepção. De acordo com Aguiar (2006), a sociologia de leitura dedica-se a analisar e descrever as questões que são externas à leitura, mas a

⁴ Temos consciência de que os estudantes de classe média que aqui tratamos encontram-se, geralmente, em instituições privadas. No entanto, nosso objetivo com a comparação é ressaltar os problemas de um sistema educacional que não está preparado para lidar com as inúmeras diferenças existentes em seu público-alvo.

influenciam, como fatores de valoração de um texto, os modos de aproximação dos leitores aos livros, os condicionamentos que determinam a permanência ou não de um livro na sociedade etc. Já a estética da recepção defende o ato de ler como movimento ativo do leitor sobre o texto de acordo com o seu horizonte de expectativa. Sobre o último, Aguiar (2006) acrescenta que

[...] ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor. Estendendo o conceito de provocação aos ingredientes externos da leitura, a que antes nos referimos, podemos dizer que ela é eficiente quando se faz através de práticas desafiantes e tem por foco textos que negam, em instância cada vez maior, o horizonte de expectativas do sujeito. (AGUIAR, 2006, p. 242).

A crença de que o poder transformador da literatura ocorre de maneira distinta em cada leitor e que isso será definido não pelo imanentismo do livro, mas sim pelo modo como cada indivíduo apropria-se da leitura que realiza, aproxima nossas estratégias de letramento literário à estética da recepção. De acordo com esta teoria, a literatura pode funcionar como a válvula de escape da imaginação, o momento em que é possível para o aluno viajar nas palavras do autor, interpretar o texto de forma peculiar de acordo com sua vivência. Essa abordagem valoriza o modo como o leitor recebe e interpreta a obra. Com base na estética da recepção, compreendemos que o texto possui vazios que não foram preenchidos e servem para produzir novos sentidos. Os não-ditos existentes no texto têm significação, e esta deve ser elaborada pelo leitor. Segundo Iser (1996):

O não dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não dito como é significado. Daí resulta um processo dinâmico, pois o dito parece ganhar sua significância só no momento em que remete ao que oculta. Mas, sendo uma implicação do dito, o ocultado ganha próprio contorno. Quando o que é ocultado ganha vida na representação do leitor, o dito emerge diante de um pano de fundo que o faz aparecer. (ISER, 1996, p. 106).

A estética da recepção analisa a produção artística, entre elas, a literatura, a partir de uma perspectiva unificadora de autor, obra e leitor, em que este último torna-se coautor da obra literária, uma vez que cabe a ele atribuir significados durante o ato da leitura, assumindo assim postura ativa em detrimento da passividade leitora cultivada por muitos estabelecimentos de ensino. Sobre o leitor, Jauss (1994, p.23) afirma que “[...] a escola formalista precisa dele apenas como o sujeito da percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento.”.

Com base em nosso estudo acerca da formação do leitor literário, percebemos que a valorização do receptor no processo literário remete ao dialogismo bakhtiniano⁵, segundo o qual o discurso não aceita a condição de incomunicabilidade, uma vez que é fruto de outras falas anteriores que, positiva ou negativamente, influenciam o locutor na produção de seu próprio enunciado. Os participantes de uma interação estabelecem o fluxo dialógico onde assumem postura responsiva diante daquilo que lhes é exposto. Dessa forma, os indivíduos e seus pensamentos são resultantes das experiências (em nosso caso, especificamente as leituras) as quais foram expostos. Segundo Bakhtin (1992),

[...] o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Entretanto, notamos algumas diferenças entre a comunicação oral realizada por falantes e a interação entre texto e leitor; enquanto aquela possibilita aos participantes do diálogo retomar o turno da fala, seja numa réplica ou apenas pela elucidação de dúvidas do receptor, no caso do diálogo do leitor com o texto, este oferece lacunas definidas por Iser (1999) como vazios. Como não é possível que o texto escrito realize uma autoexplicação, cabe ao leitor preencher esses vazios, fato que determina aquilo que a estética da recepção defende: a importância do leitor na significação da obra literária. De acordo com Iser (1999):

Os lugares vazios indicam que não há a necessidade de complemento, mas sim a necessidade de combinação. Pois só quando os esquemas do texto são relacionados entre si, o objeto imaginário começa a se formar; esta operação deve ser realizada pelo leitor e possui nos lugares vazios um importante estímulo. Mediante eles, assinala-se a possibilidade não explicitada pelo texto. Em consequência, os lugares vazios incorporam os “relés do texto”, porque articulam as perspectivas de apresentação, sendo a condição para que os segmentos textuais possam ser conectados. (ISER, 1999, p. 126).

E nesse constante preencher de lacunas o leitor desenvolve sua capacidade de percepção do mundo que o cerca, já que se utiliza de conhecimento prévio para responder às indagações do texto, e assim, segundo Iser (1999, p. 169-70) “[...] ao transgredir as relações já

⁵ Não objetivamos contrapor os estudos bakhtinianos que apontam o discurso poético como monológico. Nossa referência ao dialogismo detém-se na comunicabilidade entre os textos e na formação literária do indivíduo resultante das diversas leituras que realiza.

realizadas, [o leitor] experimenta a historicidade dos pontos de vista por ele gerados no próprio ato da leitura [...]”. Com base nisso, fundamentamos as atividades de nosso projeto de acordo com a recepção que os alunos fazem do texto, nas possíveis relações de verossimilhança com seu cotidiano e no contínuo preenchimento desses lugares vazios tão presentes na obra de Manoel de Barros, como o próprio eu lírico informa em “Vou nascendo de meu vazio.” (BARROS, 2010, p. 225), “Eu tenho um ermo enorme dentro do olho.” (BARROS, 2008, p. 187) e “Mas se o nada desaparecer a poesia acaba. Eu sei. Sobre o nada eu tenho profundidades.” (BARROS, 2010, p. 7).

3 UM OLHAR PARA O CHÃO: A POESIA DE MANOEL DE BARROS

De acordo com grande parte da crítica literária, uma das características da poesia contemporânea desenvolvida no Brasil é a pluralidade, seja no campo temático ou estilístico. Em sua tese de doutorado, (BARROS, 2010, p. 10) afirma: “Essa pluralidade nos textos líricos ora é entendida como a ausência de unidade e de projeto, revelando a carência de utopias coletivas, [...] ora é vista como a confirmação de que há uma poesia intensa, diversa e multifacetada [...]”.

Alguns escritores agruparam-se quanto ao uso de técnicas inovadoras como: a valorização sonora, reinvenção dos recursos gráficos, mudança na distribuição espacial, recortes, montagens e colagens. As principais vanguardas poéticas aliam-se a grupos como concretismo, poema-processo, poesia-social, tropicalismo e poesia marginal. Alguns poetas, no entanto, não se filiaram a nenhuma dessas tendências, produzindo obra com características bem peculiares e seguindo novos caminhos, já que a poética dos mesmos não se enquadrava nos grupos já definidos. Dessa vertente faz parte o autor dos poemas que utilizaremos em nosso projeto, Manoel de Barros. Além dele, são figuras representativas desses “desgarrados” Adélia Prado, José Paulo Paes, Cora Coralina, entre outros.

Nascido no Mato Grosso do Sul, Manoel de Barros⁶ é um dos grandes nomes da literatura contemporânea, tendo publicado vasto número de obras⁷. Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1928, para estudar em regime de internato, no Colégio São José. Iniciou o curso de direito em 1934, obtendo o título de bacharel em 1940. Filiou-se ao Partido Comunista em 1935, porém desfilou-se em 1945 após a aliança de Luís Carlos Prestes (1898-1990) com o governo Vargas. Seu engajamento político pode ser verificado quando declara, segundo

⁶ “Nascido a 1916 em Cuiabá-MT, filho de João Wenceslau de Barros e de Alice Pompeu de Barros, Manoel Wenceslau Leite de Barros passou sua infância em terras do Pantanal mato-grossense no município de Corumbá. Obteve estudos em internatos de Campo Grande e do Rio de Janeiro, tornando-se bacharel em Direito em 1939. Após a morte de seu pai, em 1949, a fim de cuidar das terras herdadas, o escritor, já casado com Stella, regressou para Campo Grande, atual capital de Mato-Grosso-do-Sul” (BARROS, 2010, p. 11), onde morou até sua morte em 13 de novembro de 2014, aos 97 anos.

⁷ “São obras de Manoel de Barros, cujas primeiras publicações ocorreram, respectivamente, nos seguintes anos: *Poemas concebidos sem pecado* (1937), *Face imóvel* (1942), *Poesias* (1956), *Compêndio para uso dos pássaros* (1960), *Gramática expositiva do chão* (1966), *Matéria de poesia* (1970), *Arranjos para assobio* (1980), *Livro de pré-coisas* (1985), *O guardador das águas* (1989), *Poesia quase toda* (1990), *Concerto a céu aberto para solos de aves* (1991), *O livro das ignoranças* (1993), *Livro sobre nada* (1996), *Retrato do artista quando coisa* (1998), *Exercícios de ser criança* (1999), *Ensaio fotográficos* (2000), *O fazedor de amanhecer* (2001), *Poeminhas pescados numa fala de João* (2001), *Tratado geral das grandezas do ínfimo* (2001), *Memórias inventadas: a infância* (2003), *Cantigas para um passarinho à toa* (2003), *Poemas rupestres* (2004), *Memórias inventadas: a Segunda Infância* (2006), *Memórias inventadas para crianças* (2007) e *Memórias inventadas: a Terceira Infância* (2008) e *Menino do Mato* (2010). Recentemente, sua produção poética foi reunida e publicada em *Poesia Completa* (2010).” (BARROS, 2010, p.12, grifos da autora).

Müller (2010, p. 79): “Penso que o poeta pode e deve ser político. Mas a sua poesia não. Poesia não aguenta ideias. Verso não precisa dar noção. Precisa iluminar o silêncio das coisas. Poesia não tem cânone. É igual à açucena.”. A política teve, de fato, papel de destaque em sua vida, tanto que é tema de um de seus poemas de *Memórias inventadas*⁸:

Um doutor veio formado de São Paulo. Almofadinha. Suspensórios, colete, botina preta de presilhas. E um trejeito no andar de pomba-rolinha. No verbo, diga-se de logo, usava naftalina. Por caso, era um pernóstico no falar. Pessoas simples da cidade lhe admiravam a pose de doutor. Eu só via o casco. Fomos de tarde no *Bar O Ponto*. Ele, meu pai e este que vos fala. Este que vos fala era um rebelde adolescente. De pronto o Doutor falou para meu pai: Meus parabéns Seo João, parece que seu filho agora endireitou! E meu pai: Ele nunca foi torto. Pintou um clima de urubu com mandioca entre nós. O doutor pisou no rabo, eu pensei. Ele ainda perguntou: E o comunismo dele? Está quarando na beira do rio entre as capivaras, o pai respondeu. O doutor se levantou da mesa e saiu com seu andar de vespa magoada. (BARROS, 2008, p. 137, grifos do autor).

A obra *Memórias Inventadas*, utilizada durante nossa sequência didática, surgiu após uma proposta para escrever sua autobiografia. De acordo com Soto (2008, s.p.), Manoel “[...] ouviu a proposta com um ligeiro (e conhecido) ar de desconfiança e, como de praxe, silenciou.”. Aceitou a moção, escrevendo o primeiro volume que carregava as recordações da infância, para nos próximos exemplares retratar a mocidade e a velhice, respectivamente. No entanto, tempos depois, decidiu escrever novamente sobre a infância nessas obras seguintes, justificando com os dizeres: “Eu só tive infância. [...] Porque me abasteço na infância e minha palavra é Bem-de raiz e bebe na fonte do ser.” (SOTO, 2008, s.p.).

O caráter autobiográfico da poesia barreana, especificamente da obra *Memórias Inventadas*, situa-se de maneira mais adequada no âmbito do biografema proposto por Roland Barthes, que consiste não em biografia expressamente dita, mas na representação do poeta através das palavras que melhor o definem, valorizando-se inclusive, sua carga subjetiva. O biografema não corresponde a uma verdade objetiva já que dá indícios daquilo que seria a vida do autor, deixando espaços na interpretação que devem ser preenchidos pela imaginação do leitor. Perrone-Moisés (1983, p. 15) promove o biografema à condição de ciência: “A biografemática – ‘ciência’ do biografema – teria como objeto pormenores isolados, que comporiam uma biografia descontínua; essa ‘biografia’ diferiria da biografia-destino, onde tudo se liga, fazendo sentido”.

Podemos situar seus poemas dentro da perspectiva histórico-cultural desenvolvida por

⁸ Enfatizamos que, se é indubitável na referida obra a existência de marcas biográficas, por outro lado “inventadas” remete ao poder de fabulação operado tanto pela memória (que reinventa/ficcionaliza), quanto pelo domínio artístico do poeta maduro.

Vygotsky e seus colaboradores, segundo a qual o indivíduo é resultado de suas experiências em diferentes esferas sociais, tornando-se valorativa toda interação com outros indivíduos, que será a base para a constituição do homem como tal. O trecho a seguir, retirado do poema intitulado *Obrar*, do livro *Memórias Inventadas*, é um exemplo de como o eu lírico reflete acerca de concepções distintas sobre um mesmo fato:

Eu só obrei no pé da roseira da minha avó. Mas ela não ralhou nem. Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico. E que as obras trazem força e beleza às flores. Por isso, para ajudar, andei a fazer obra nos canteiros da horta. Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates. A vó então quis aproveitar o feito para ensinar que o cago não é uma coisa desprezível. Eu tinha vontade de rir porque a vó contrariava os ensinamentos do pai. Minha avó, ela era transgressora. (BARROS, 2008, p. 19).

O inanimado tem espaço na poesia barreana, dividindo espaço com homens e animais e assumindo, até, feições de ser vivo. Como afirma Soares (2011, p. 26) “A poesia barreana busca uma comunhão entre seres humanos e inumanos, pouco importa, numa reciprocidade de respeito e troca, bem diferente de uma ‘reificação derradeira de pessoas em objetos informes’”. Exemplo disso é o poema *Desobjeto*, em que o eu lírico reflete sobre a situação de um pente jogado entre as árvores no jardim:

O fato é que o pente perdera a sua personalidade. Estava encostado às raízes de uma árvore e não servia mais nem para pentear macaco. O menino que era esquerdo e tinha cacoete pra poeta, justamente ele enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu para imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. Eu acho que as árvores colaboravam na solidão daquele pente. (BARROS, 2008, p. 23).

Em sua poesia, encontramos um eu lírico observador de si mesmo e do mundo a sua volta, atento aos pequenos acontecimentos, aos dizeres da natureza, à calma transmitida pelo silêncio. Preocupa-se em retratar o ínfimo, as coisas banais, observando além do que é visível aos olhos, como explica em Barros (1990, p. 26-7) “Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado, como por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para poesia [...]”. Seres desprezados como a lesma, o sapo, a pedra, o lagarto, entre outros, assumem papel de destaque em sua obra. O trecho abaixo, retirado do poema *Os caramujos*, ilustra essa afirmativa:

Há um comportamento de eternidade nos caramujos. Para subir os barrancos de um rio, eles percorrem um dia inteiro até chegar amanhã. O próprio anoitecer faz parte de haver beleza nos caramujos. Eles carregam com paciência o início do mundo. No

geral os caramujos têm uma voz desconformada por dentro. (BARROS, 2001b, p. 31).

A vagarosidade dos caramujos nesse poema recebe uma dimensão simbólica, já que denota paciência e persistência, valores que devem, segundo o eu lírico, ser imitados pelo ser humano. A poesia de Manoel de Barros finge⁹ não valorizar a racionalidade presente no comportamento humano; o escritor utiliza-se de uma ótica subversiva na apreciação das coisas simples, na reflexão sobre o que deve ser importante na vida. A relação entre o homem e a natureza passa a ser analisada sob uma nova perspectiva, em que os animais ganham atributos humanos. De acordo com Barros (2010, p. 53): “Manoel de Barros desconstrói o pressuposto racionalista de superioridade do homem sobre os demais seres. Essa é uma característica fundamental para a compreensão dos poemas barrianos em geral.”.

Manoel de Barros brinca com a linguagem criando neologismos, transformando os substantivos em verbos, verbos em nomes e assim por diante. O onírico tem papel de destaque em sua obra, e o olhar do eu lírico demonstra singeleza quase infantil à medida que tudo se torna possível e natural, como afirma Bregalda (2012, p. 62): “Com as catações aqui e ali de palavras, ele desesconde a nudez da poesia e sugere o simples, e nos faz sonhar com o estado de pureza das coisas. Toda a sua obra reverencia o Ser, portanto é demasiadamente humana.”. Observamos essa liberdade formal no trecho abaixo, onde o eu lírico tem a ideia de que o avô se transforma em elementos naturais como rã, árvore e pedra, talvez por relacionar-se visceralmente com eles, destinando-lhes forte carga afetiva.

Depois de ter entrado para rã, para árvore, para pedra – meu avô começou a dar germínios. Queria ter filhos com uma árvore. Sonhava de pegar um casal de lobisomem para ir vender na cidade. Meu avô ampliava a solidão. No fim da tarde, nossa mãe aparecia nos fundos do quintal: Meus filhos, o dia já envelheceu, entrem pra dentro. Um lagarto atravessou meu olho e entrou para o mato. Se diz que o lagarto entrou nas folhas, que folhou. Aí a nossa mãe deu entidade pessoal ao dia. Ela deu ser ao dia. E ele envelheceu como um homem envelhece. Talvez fosse a maneira que a mãe encontrou para aumentar as pessoas daquele lugar que era lacuna de gente. (BARROS, 1996, p. 21).

Outra característica corrente na obra barreana é o recurso da metalinguagem com lúdicos exercícios em que a palavra debruça-se sobre si mesma para falar sobre o fazer poético. Esse dialogar com o texto em busca de explicações para a criação de poemas pode ser ilustrado no poema *Escova*, em que o eu lírico relembra um fato motivador para sua verve

⁹ Obviamente estamos pensando na “definição” de Fernando Pessoa: “O poeta é um fingidor. Finge tão completamente. Que chega a fingir que é dor, a dor que deveras sente.” (ARAUJO, 2012, p. 156).

artística, comparando o fazer poético ao ofício dos arqueólogos:

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. [...] Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. (BARROS, 2008, p. 13).

É possível ainda a percepção de que os elementos que constituem a temática da poesia de Manoel de Barros repetem-se ao longo de seus poemas, e não é incomum a intratextualidade entre escritos barreanos, como entre o poema *Cabeludinho* (2008) e outro poema homônimo, concebido por Barros em 1937, em que a imagem do eu lírico garoto é apresentada segundo o olhar da avó, como notamos abaixo:

Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. (BARROS, 2008, p. 41).
Ao longo das calçadas algumas famílias ainda conversam. Velhas passam fumo nos dentes mexericando... Nhanhá está aborrecida com o neto que foi estudar no Rio e voltou de ateu – Se é pra desaprender não precisa mais estudar (BARROS, 2005, p. 9).

A ideia de comunhão entre os seres, de “uma coisa dentro de outra coisa” é tão marcante na obra de Manoel de Barros que nos transportam a algo orgânico. Muitas vezes essa comunhão é expressa em descrições carregadas de sensualidade, que remetem ao ato sexual, em que o instinto é o único guia de nossas ações. Entre diversas passagens que poderiam ilustrar essa afirmação, utilizaremos um trecho de anotações feitas no livro-caderno *Livro de Cenas Fulgor*, de Castello Branco (2009, p. 73) em que o próprio Manoel de Barros conclui que “[...] o homem civilizado quer retardar o primitivo. O beijo de língua é um sinal de volta ao bicho, que lambe antes de fazer. Em matéria de sexo só agora o homem alcança a perfeição do cachorro, por exemplo. Ele lambe antes de fazer. Só falta emendar”.

O poeta tem consciência de sua fixação por elementos da natureza e, por vezes, avalia que esse fato acaba por restringir o campo lexical e temático de sua obra. Em um desses momentos de reflexão:

Uma autocrítica:
Repito muito as palavras que tenho, porque tenho poucas. Repito muito árvore e as

outras que estão por perto dela. Que são: pedras, pássaros, rios, sapos, chuvas, o sol, o entardecer, o chão, as lesmas, o brejo, as rãs. Repito sempre essas palavras porque eu tenho o cheiro de crescer entre elas. Esta nem é uma autocrítica, seria por antes uma explicação, uma espécie de pedir desculpas pelas boas fraquezas. Pronto. (CASTELLO BRANCO, 2009, p. 71).

Seja pela reflexão, metapoesia, biografemas, neologismos, intratextualidades, sensualismo ou qualquer outra entre as tantas características que possui, a obra de Manoel de Barros figura, não por acaso, entre as mais renomadas de nossa literatura, e sua poética configura excelente material que pode (e deve) ser utilizado na busca do desenvolvimento do letramento literário de nossos alunos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em nossa pesquisa analisamos como ocorre o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental, por meio do estudo das obras de renomados autores do campo da literatura e do ensino. Averiguamos através da observação direta a relação que os estudantes mantêm com a leitura literária, especificamente em uma turma de 6º ano da Escola Estadual R.B.N.S, no município de D.C.S, Minas Gerais. A escolha de tal escola para a realização do projeto deve-se ao fato de que nela possuo cargo efetivo de professora de língua portuguesa, e como tal, pude desenvolver a pesquisa durante minhas próprias aulas, enriquecendo e problematizando as atividades programadas.

Além do caráter investigativo de nossa pesquisa, formulamos uma proposta de intervenção objetivando desenvolver estratégias de ensino da literatura na respectiva turma da qual tratamos anteriormente. Para a realização deste projeto, contamos com a autorização dos pais dos alunos e também da direção escolar (ver anexos F e G), além da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)¹⁰. Salientamos que, devido ao prazo necessário para a execução das atividades desenvolvidas ao longo de nossa proposta, iniciamos o desenvolvimento de algumas oficinas antes da aprovação concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), incluindo tais atividades em minha prática docente regular, uma vez que sou professora regente da turma de alunos participantes desta pesquisa. Todos os registros referentes a fotografias e filmagens foram realizados após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Fundamentamos o desenvolvimento de nosso trabalho de acordo com a Sequência Básica proposta por Cosson (2014). Essa sequência é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Segundo o autor, a motivação é o momento que antecede o texto, uma preparação que deve ser conduzida pelo professor em busca do favorecimento do processo de leitura desejado. O objetivo central dessa etapa é preparar o leitor para entrar no texto. A forma como um texto literário é apresentado ao aluno pode ser determinante para o êxito ou não de sua leitura.

As mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler e seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma

¹⁰ Aprovação do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 56862716.0.0000.5154, Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

das maneiras usuais de construção de motivação. (COSSON, 2014, p. 55).

Sabemos que a motivação do aluno depende, em parte, de vários outros fatores – familiar, econômico, cultural, entre outros – no entanto, o ambiente escolar e a prática adotada pelo professor são as ferramentas mais relevantes para motivar ou desmotivar o aluno. Uma maneira de motivar o aluno seria aguçar sua curiosidade: a percepção de uma situação nova, diferente daquilo que já lhe é contumaz, que desafia o aluno a sair de sua “zona de conforto” e buscar soluções para a problemática que lhe é apresentada.

Diante da desconfiança de alguns professores, que veem na motivação uma maneira de indução excessiva da leitura do aluno, Cosson (2014, p. 56) afirma que “[...] a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor.”. É preciso considerar que a motivação influencia as expectativas do leitor, porém as várias leituras possíveis dependem de outros fatores, como conhecimento de mundo, ideologia, entre outros, todos eles também influenciadores da opinião de qualquer indivíduo. Cabe ao professor utilizar-se da influência da etapa motivacional de forma benéfica, direcionando-a para o trabalho que pretende realizar com os alunos, visto que é papel da escola didatizar o ensino da literatura.

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2014, p.23).

A segunda etapa é a apresentação do autor e da obra, a qual Cosson (2014) denomina como introdução. O professor não deve estender-se nessa atividade, visto que uma longa exposição sobre a vida do autor pode ser importante para pesquisadores e não para quem vai ler um de seus textos. Como já orienta Cosson (2014, p. 60) “No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto.”.

Ao apresentar a obra, o professor deve esclarecer qual foi sua motivação para escolhê-la, uma vez que cabe a ele direcionar o caminho a ser seguido na leitura da obra, mesmo que esta seja interessante para os alunos e possa falar por si só. Outro fator importante é apresentar a obra fisicamente aos alunos. Quando houver a utilização de cópia ou reprodução, como é nosso caso, convém deixar que os alunos manuseiem o original do professor, chamando a atenção para a leitura da capa, orelha e outros elementos perceptíveis apenas através da

exibição do exemplar original.

As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação. O professor pode aproveitar o tom positivo desses textos para explicitar aos alunos as qualidades que levaram a selecionar tal obra. (COSSON, 2014, p.61).

Nossa próxima etapa, a leitura, é indubitavelmente o centro da proposta de letramento literário. É comum que após a solicitação da leitura de determinado texto, o professor nada mais faça. Quando essa leitura refere-se a um texto pequeno, realmente não há muito que fazer além de esperar o término da leitura. Porém, quando se trata de algo mais extenso, como a leitura de um livro inteiro, é necessário que haja um acompanhamento para direcionar o objetivo a ser cumprido, auxiliando os alunos em suas dificuldades.

Para esse acompanhamento, Cosson (2014) sugere a apresentação de resultados de leitura, o que denomina como intervalo. Essa averiguação pode consistir em uma simples conversa sobre o decorrer da história ou em atividades mais específicas, como a leitura de textos menores que tenham alguma relação com o texto maior, ou a leitura conjunta de um capítulo da obra. No nosso caso, cujo gênero privilegiado é o texto poético, podemos realizar a leitura de outros poemas com características semelhantes, caso o intuito seja intertextualizar, ou mesmo apresentar textos díspares objetivando sua diferenciação em relação às produções barreas. O acompanhamento da leitura através do intervalo é benéfico, pois através dele o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos.

Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. [...] se bem direcionado, ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo. (COSSON, 2014, p.64)

Importante salientar que nem os intervalos, nem o tempo destinado à leitura da obra devem ser muito extensos, sob o risco de perder-se o foco da atividade. De acordo com Cosson (2014, p. 64) “[...] o professor deve ter em mente que se precisar de mais de três intervalos para acompanhar a leitura de seus alunos, decerto o livro é extenso demais para sua turma, cabendo a ele buscar uma alternativa.”.

A última etapa da sequência didática adotada para o desenvolvimento de nosso projeto é intitulada por Cosson (2014) como interpretação e divide-se em dois momentos distintos:

um interior e outro exterior.

O momento interior refere-se ao contato direto do leitor com a obra: a análise das palavras, a criação da trama (se for uma narrativa) em sua mente, a reflexão sobre algum fato da obra, a compreensão do texto ao final da leitura. Esse momento não pode ser substituído por nenhum outro artifício semelhante, como ler o resumo da obra, assistir a filme ou minissérie nela baseados ou ouvir o relato de outras pessoas que já realizaram sua leitura. É um processo individual que depende da experiência da leitura literária de cada leitor, e é diretamente afetada pelas outras etapas, como esclarece Cosson (2014):

A motivação, a introdução e a leitura, como as definimos acima, são elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. (COSSON, 2014, p. 65).

O momento externo, segundo Cosson (2014) “[...] é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela.” Em outras palavras, é a forma como o leitor manifesta sua experiência, seja numa conversa informal com amigos sugerindo a leitura da obra, num relato de como o livro o afetou ou numa atividade desenvolvida na própria escola. Segundo o autor, o compartilhamento das diversas interpretações traz aos leitores a consciência de que “[...] são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” (COSSON, 2014, p. 66).

Nesse momento, o professor deve conduzir as atividades de externalização de maneira organizada, visando o registro da experiência de leitura, porém com o cuidado de não impor sua interpretação aos alunos, como se fosse a única possível. Em contrapartida, não deve abster-se de expor sua opinião por medo de influenciar a interpretação dos alunos, já que: “Se for pra haver limites, que eles sejam buscados na coerência da leitura e não nos preconceitos que rondam o letramento literário na escola.” (COSSON, 2014, p. 66).

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Ao longo de todo o período letivo de 2015, juntamente com o primeiro semestre letivo

de 2016, foram realizadas semanalmente aulas em turmas de 6º ano¹¹ envolvendo poemas de Manoel de Barros presentes na obra *Memórias Inventadas*. Meu intuito, inicialmente, era desenvolver atividades com três turmas da Escola Estadual R.B.N.S, entretanto, devido ao afastamento de minhas funções como professora, concedido pela Secretaria Estadual de Educação, foi-me permitido pela direção escolar continuar ministrando tais aulas em apenas uma turma.

O planejamento das aulas teve como referência a sequência básica apresentada por Cosson (2014) e o desenvolvimento das discussões baseou-se principalmente na “andaimagem”, termo utilizado pela primeira vez por Wood, Bruner e Ross (1976) e analisado por Bortoni-Ricardo (2006), que consiste na técnica referente aos questionamentos realizados pelo indivíduo transmissor de algum conhecimento àqueles aprendizes aos quais se pretende ensinar algo, fazendo com que estes alcancem os resultados desejados por meio de seu próprio esforço em responder corretamente as perguntas que lhes são feitas.

A noção de andaimes é semelhante ao conceito de Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP) proposta por Vygotsky. Segundo esta concepção sociocultural, o processo de ensino deve voltar seus esforços para desenvolver a aprendizagem da criança, porém considerando os vínculos sociais desta, já que estes fazem parte de sua formação. Como a ZDP vê a criança como ser social, terá como foco o seu desenvolvimento dinâmico e dialético, sempre com o auxílio de um indivíduo mais experiente, e este será, no caso do ambiente escolar, o professor. Segundo Vygotsky (2001, p. 281), “É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais.”

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006, p. 2-3), “Andaimes são um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz.”. Geralmente, tal auxílio é papel do professor, já que o processo de ensino-aprendizagem é marca do ambiente escolar, mas em todos os diversos contextos sociais ocorrem frequentemente relações assimétricas em que um indivíduo é detentor de mais conhecimento que outro, devendo, portanto, auxiliá-lo em sua aquisição.

O objetivo dos andaimes é promover a aquisição de conhecimento através de uma atmosfera positiva de interação entre indivíduos, seja essa interação entre professor-aluno ou mesmo aluno-aluno, consistindo em práticas simples – como pergunta, resposta, avaliação,

¹¹ Durante o ano letivo de 2016, continuamos a desenvolver nosso trabalho com os mesmos alunos, agora nas turmas de 7º ano.

retificação e ratificação. Para Bortoni-Ricardo (2006):

Um trabalho de andaimagem pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (*backchanneling*), comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão formal. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 4-5, grifo da autora).

Promovemos paralelamente à análise de textos, uma oficina de brinquedos produzidos pelos alunos, objetivando concatenar seus feitos ao universo lúdico da poesia de Manoel de Barros, além do concurso de declamação de poemas, palestras com autores locais e uma animada “roda de contação de causos”. Tivemos como intuito o desenvolvimento e a análise de algumas etapas sugeridas na sequência expandida apresentada ao final desta dissertação, sendo esta nossa proposta de intervenção, com a qual esperamos auxiliar outros professores no desenvolvimento do letramento literário de seus alunos.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIAS

Realizamos durante o período já citado diversas atividades com os alunos, as quais serão detalhadas a seguir. Cada subtítulo corresponde a uma sequência básica desenvolvida em sala de aula, e sobre as quais apresentaremos a descrição e análise das ações e resultados, assim como uma reflexão a respeito de modificações que porventura tornem a estratégia sugerida mais eficaz.

5.1 A ARTE DE ESCOVAR PALAVRAS

Antes de entregar o primeiro poema aos alunos, falei um pouco sobre o autor, Manoel de Barros. Expliquei que ele viveu grande parte da vida no ambiente rural e que escrevia poemas sobre as coisas simples da natureza, principalmente aquelas que ficavam no chão, muitas vezes desprezadas pelas pessoas. Falei que havia escolhido esse autor pela semelhança entre a temática abordada por ele com a realidade de nossa região, e que achava que os alunos gostariam muito. Além disso, contei a eles que os poemas que iriam ler eram muito semelhantes às minhas aventuras de infância, às brincadeiras que gostava de fazer, inclusive relatei algumas dessas lembranças. Tomei essa iniciativa porque, durante esses anos de sala de aula, percebi que os alunos têm o professor como uma referência importante, gostam de ouvir suas experiências. Acredito que aproximar o tema dos poemas a experiências vivenciadas pelo professor e pelos alunos seja profícuo para a motivação e recepção dos textos.

Para criar um clima diferente, fomos para o pátio, onde pedi que os alunos sentassem formando um grande círculo. Antes de entregar o texto, informei que o título era *Escova*. Perguntei qual era a expectativa deles em relação àquele título. Qual seria o assunto? Esta etapa corresponde à motivação proposta por Cosson (2014), e sendo este o primeiro momento em que utilizei tal elemento de maneira consciente, visando atrair a atenção dos alunos para o texto literário, percebi que obtive êxito, uma vez que consegui aguçar a curiosidade dos alunos, que passaram a encarar minha pergunta como um desafio. De acordo com Solé e Schilling (1998):

Para tornar os alunos bons leitores, para desenvolver muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler e aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, condição para poderem se desafiar e “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e nem cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (SOLÉ; SCHILLING, 1998, p. 58).

Em relação às indagações feitas durante a motivação, obtive diversas respostas, como escova de pentear cabelos, escova dental, escova de limpeza doméstica, entre outras. Meu principal objetivo com essa motivação, que era despertar a curiosidade dos alunos quanto à razão da escolha de tal título, produzindo assim uma leitura mais atenta, havia sido concluído satisfatoriamente. Entreguei a folha com o texto para cada um, pedi que fizessem uma leitura silenciosa, marcando as palavras que não soubessem o significado.

Ao certificar-me que todos haviam finalizado a leitura, falei que iria ler em voz alta e que, quando houvesse alguma palavra que não soubessem o significado, perguntassem que eu responderia. Decidi ler pequenos trechos e analisar a compreensão dos alunos, através da técnica de andaimes. Eis o poema:

Escova

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressenhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (BARROS, 2008, p. 15).

Li o primeiro trecho: “Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso.” (BARROS, 2008, p. 15). Perguntei se sabiam que atividade era aquela de escovar osso. Muitos demonstraram não saber, ao passo que alguns disseram tratar-se de arqueólogos. Questionei se sabiam em que consistia a arqueologia e se já haviam visto algum profissional dessa área. Um aluno disse que haviam aprendido com a professora de história que a arqueologia servia para conhecermos a vida no passado, como eram as pessoas, as roupas, as casas etc. Falamos sobre como era realizado o trabalho do arqueólogo, que deveria escovar os ossos e outros objetos encontrados com muita delicadeza, pois poderia danificar a peça.

Continuando a análise, perguntei por que o eu lírico inicialmente achou que os homens

não batiam bem. O que significava não bater bem? O significado foi compreendido por quase todos os alunos, que afirmaram ser loucura, doidice, um parafuso solto na cabeça. Dito isso, indaguei por que o eu lírico pensava que os homens eram loucos. Percebi que refletiram por alguns segundos, respondendo em seguida que era porque não estavam acostumados a ver uma pessoa escovar ossos. Perguntei se escovar ossos era loucura e eles responderam que não era loucura, e sim uma profissão. Fiz então o seguinte questionamento: o fato de uma pessoa fazer algo que nunca vimos antes, possuir comportamento diferente da maioria, faz dela um louco? Mais um momento de reflexão. Alguns responderam que sim, outros disseram que não, dando como exemplo os arqueólogos do texto, que possuíam uma profissão estranha para a realidade do eu lírico, porém comum para outras pessoas.

Continuei a leitura do próximo trecho: “E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão.” (BARROS, 2008, p. 15). Esse trecho não gerou dúvidas, talvez devido às perguntas e respostas dadas no trecho anterior. “Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras.” (BARROS, 2008, p. 15). Essa curiosidade pela primeira manifestação da palavra é uma constante na obra de Manoel de Barros, que vê na impossibilidade de resgatar os clamores antigos das palavras um silêncio que não responde à busca por respostas. De acordo com Martins (2011):

Esse silêncio fundador, inquietante e mútuo antecipa a necessidade do poeta Manoel de Barros pela palavra por nascer, a palavra no instante inaugural, pelo estado “pré” das coisas. Abre-se, nesse contexto, um terceiro espaço discursivo, natural, imagético, um lugar ainda não pensado pelo leitor, embrionário do acontecimento, nem palpável nem visível, apenas um estado em si. Tudo está por acontecer. Há um equilíbrio ainda inerte, sem movimento, apenas “arquetipos” e previsões. (MARTINS, 2011, p. 182)

Um aluno perguntou o que significava escovar palavras. Devolvi a pergunta para a classe. Inicialmente ninguém soube responder. Tentei fazer uma relação com o “escovar ossos” dos arqueólogos, que necessitava de delicadeza, que a cada escovada era retirada uma camada de terra, deixando cada vez mais próximo o momento de retirar a peça do chão e descobrir sua origem, sua história. Falei que a palavra possuía diversos significados, assim como as diversas camadas de terra sobre o osso. Utilizei como exemplo disso a palavra amor. Perguntei a alguns alunos o que era o amor para eles. Um disse que era sua família, outro que

eram os amigos, houve aquele que dissesse ser Deus, entre outras respostas. Mostrei que essa mesma palavra possuía ali, entre eles, diversos significados. E que o ofício de “escovar palavras” poderia ser descobrir os diversos sentidos das palavras, até chegar naquele primeiro momento em que foi dita, seu primeiro significado.

No próximo trecho: “Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos.” (BARROS, 2008, p. 15), perguntaram o que significava oralidade e significâncias remontadas, ao que respondi que com o passar do tempo as palavras iam tendo seus significados modificados e que algumas delas até caíam em desuso. O poeta queria descobrir todos os significados que as palavras possuíam para os leitores ao longo do tempo, até chegar à primeira vez em que foram ditas, ao seu primeiro significado¹².

Por fim analisamos o último trecho:

Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressenhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (BARROS, 2008, p. 15).

Alguns alunos perguntaram o significado da palavra entressenhado, ao que expliquei tratar-se do momento em que ele ficava imaginando, fantasiando coisas. Perguntei se costumavam fantasiar, acharam graça e responderam que sim. Um aluno disse que às vezes imaginava ser super-herói com poderes especiais. Outra aluna imaginava-se cantora, fazendo show para milhões de pessoas. Ao perceber que haviam compreendido o significado, retornei para a análise do trecho e perguntei por que os amigos achavam que o eu lírico não batia bem. Responderam que era porque achavam estranho aquilo que ele fazia, o tal “escovar palavras”. Um aluno fez a seguinte observação: “Antes ele julgou os homens que escovavam ossos porque achava estranho, agora ele estava sendo julgado pelos amigos que achavam estranho o que ele fazia. Não devemos julgar as pessoas para não sermos julgados.”

Diante de todas as observações que os alunos fizeram ao longo de nossa exploração do texto, tive um lampejo sobre o caráter humanizador da literatura defendido por Candido (1998). Por mais subjetivo que possa parecer para alguns docentes, a formação do leitor

¹² É claro que sabemos, através de estudos da linguística, de saberes da antropologia e da arqueologia que é impossível remontar a esse sentido primeiro. Mas essa discussão não acrescentaria no contexto em que estávamos trabalhando.

literário faz-se de maneira contínua e progressiva; um indivíduo que explora os campos verbais e imagéticos de um texto literário está fadado a ter sua essência modificada, o leitor que inicia uma leitura literária não será, porventura, o mesmo que a finalizará, visto que a capacidade transformadora da literatura é imensurável, pois como afirma Zilberman (1985, p. 22): “[...] sua atuação sobre o receptor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos.”

Para finalizar, analisamos a última frase: “Então eu joguei a escova fora.” (BARROS, 2008, p. 15). Perguntei o que significava, um aluno respondeu que ele havia parado de escovar as palavras. Continuei a questionar, indagando o que isso significava. Outro aluno respondeu que o eu lírico tinha desistido de escrever porque estava triste por ser apontado como louco. Então uma aluna perguntou como ele havia feito mais poemas, se havia desistido logo no início. Deixei que as suposições partissem da turma, e outro aluno respondeu que provavelmente ele ficou triste e pensou em desistir, mas mudou de ideia e continuou escrevendo.

Ao final da aula, perguntei se os alunos haviam gostado do poema. A maioria respondeu afirmativamente, comentando que as palavras (com exceção de algumas) eram fáceis de compreender e que o assunto era legal. Questionei se não acharam estranho o fato do eu lírico ter descoberto sua vocação tão cedo. Alguns alunos disseram ser possível obter essa percepção logo na infância, outros argumentaram que isso não acontece com frequência na realidade, pois eles, mesmo tão novos, já haviam tido vontade de seguir várias profissões e mudavam constantemente de opinião. Dito isso, pedi que produzissem um texto sobre qual profissão gostariam de ter no futuro. Não estipulei número de linhas nem o gênero, porém a maioria preferiu a prosa. Como possuo aulas geminadas, o tempo foi suficiente para que todos terminassem a produção.

Nossa primeira experiência com a obra de Manoel de Barros foi bastante satisfatória. O fato de termos saído da sala de aula foi um diferencial, percebi que os alunos ficaram descontraídos e participaram de maneira ativa da discussão do poema. Acredito que o fato de ter apresentado o autor previamente, explicando que minha motivação quanto à escolha de seus textos estava diretamente ligada à realidade que vivenciamos em nossa cidade, fez com que os alunos se sentissem valorizados e inseridos, de fato, no planejamento de minha prática docente.

Os momentos de reflexão ao longo de nossa discussão sobre o texto foram um triunfo à parte: o que pode ser mais gratificante para um professor de literatura do que contribuir para a formação do pensamento crítico de seus alunos, mesmo que este se manifeste de maneira

tão discreta nessa tenra idade?

Durante o processo da produção escrita solicitada, percebi que havia um ambiente de maior comprometimento do que em outras ocasiões destinadas à produção textual. Os alunos mantiveram-se absortos, rompendo poucas vezes o silêncio para perguntar a grafia correta de alguma palavra ou ler algum trecho de sua produção para um colega. Penso que esse comportamento deva-se ao fato de ter havido identificação com a poética prosificada do eu lírico, já que o sonho de uma profissão futura permeia o imaginário de toda criança.

Em casa, pude ler calmamente os textos, fazendo as devidas correções. Mesmo aqueles que possuíam diversos desvios ortográficos, apresentavam uma narrativa coerente, alguns até parodiando o texto de Manoel de Barros (ver apêndice A). Com base nesse resultado positivo, decidi fazer uma atividade diferente, objetivando contribuir para a autoestima dos alunos: lia um dos textos para toda a turma e desafiava-os a descobrir quem era o autor. Dessa forma, além do compartilhamento de opiniões contidas nas produções textuais, torna-se perceptível aos alunos a valorização de seu texto, uma vez que difere do eixo “entrega, correção com caneta vermelha, devolução silenciosa”, tão comum nas avaliações de produções escolares.

5.2 DESCOBRINDO A MAGIA DOS SERES DESPREZADOS

Assim como na primeira aula, levei a turma para o pátio, e sentamos numa sombra embaixo de árvores. Segui a motivação utilizada no poema *Escova* e, informando aos alunos que o título de nosso poema era *Obrar*, perguntei a eles qual o significado desta palavra. Alguns responderam tratar-se da realização de uma obra, uma casa, prédio ou qualquer outra construção. Perguntei se alguém conhecia algum sentido diferente para aquela palavra e diante da resposta negativa, informei que ninguém havia acertado o significado da palavra naquele texto que seria lido. Diante da curiosidade da turma, entreguei o poema para cada um, solicitando a leitura silenciosa, assim como a anotação das dúvidas que fossem surgindo enquanto lessem. A seguir o poema:

Obrar

Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de minha avó, eu obrei. Minha avó não ralhou nem.

Obrar não era construir casa ou fazer obra de arte. Esse verbo tinha um dom diferente. Obrar seria o mesmo que cacarar. Sei que o verbo cacarar se aplica mais a passarinhos. Os passarinhos cacaram nas folhas nos postes nas pedras do rio nas casas.

Eu só obrei no pé da roseira da minha avó. Mas ela não ralhou nem. Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico. E que as obras trazem força e beleza às flores. Por isso, para ajudar, andei a fazer obra nos canteiros da horta. Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates. A vó então quis aproveitar o feito para ensinar que o cago não é uma coisa desprezível. Eu tinha vontade de rir porque a vó contrariava os ensinamentos do pai. Minha avó, ela era transgressora. No propósito ela me disse que até as mariposas gostavam de roçar nas obras verdes. Entendi que obras verdes seriam aquelas feitas no dia. Daí que também a vó me ensinou a não desprezar as coisas desprezíveis. E nem os seres desprezados. (BARROS, 2008, p. 19).

Durante a leitura individual, alguns alunos deram risadinhas, e pude perceber que isso acontecia por terem descoberto sobre o que tratava o texto. Aparentemente, essa atitude aguçava ainda mais a curiosidade dos outros colegas.

Ao perceber que todos haviam finalizado a leitura, perguntei se alguém sabia o sentido do verbo obrar. Um aluno, em meio a risos e um tanto envergonhado, respondeu que não tinha certeza, mas achava que era o mesmo que fazer cocô. A gargalhada foi geral. Perguntei como ele havia chegado àquela conclusão, ao que respondeu-me ser pela comparação com o verbo cacarar, que ele percebeu – através de inferências – ser o momento em que os passarinhos fazem cocô.

Perguntei ao restante da turma se concordavam com a opinião do colega. A maioria preferiu não opinar, demonstrando dúvida. Um aluno discordou, dizendo que um escritor não falaria sobre essas coisas nojentas. Pedi que relembassem nossa primeira aula, em que apresentei a obra e algumas características do autor, e me falassem quais eram essas características. Disseram que ele falava de coisas parecidas com a realidade deles, da fazenda; que os poemas do livro escolhido eram diferentes dos poemas que costumavam ler no livro didático (não eram escritos em versos nem formavam estrofes); que ele escrevia sobre coisas simples da vida. Nesse ponto questionei se obrar não era uma coisa simples, se não era algo que todos faziam. Eles riram e disseram que sim. Então perguntei se, já que era algo simples, não poderia ser tema para os textos de Manoel de Barros. Eles concluíram que sim.

Com a temática esclarecida, realizei a leitura pausada do poema, solicitando que me interrompessem quando houvesse dúvidas ou algum comentário acerca do trecho lido. Comecei a leitura do seguinte trecho:

Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de minha avó, eu obrei. Minha avó não ralhou nem. Obrar não era construir casa ou fazer obra de arte. Esse verbo tinha um dom diferente. Obrar seria o mesmo que cacarar. Sei que o verbo cacarar se aplica mais a passarinhos. Os passarinhos cacaram nas folhas nos postes nas pedras do rio nas casas. (BARROS, 2008, p. 19).

Alguns alunos perguntaram o significado de ralar, outro colega respondeu que era danar, chamar a atenção. Como já sabiam que cacarar representava a ação dos passarinhos defecarem, pude continuar a leitura.

No trecho:

Eu só obrei no pé da roseira da minha avó. Mas ela não ralhou nem. Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico. E que as obras trazem força e beleza às flores. Por isso, para ajudar, andei a fazer obra nos canteiros da horta. Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates. (BARROS, 2008, p. 19).

perguntei se todos sabiam o que era esterco e responderam ser adubo que fortalece as plantas. Inclusive relacionaram com um texto que tínhamos lido no livro didático sobre o húmus obtido através de minhocários.

Indaguei por que o eu lírico estava obrando em todas as plantas, se era malcriação. Alguns alunos responderam que sim, outros disseram que era uma atitude feia, mas que o eu lírico fazia aquilo com boa vontade, para ajudar as plantas.

Seguindo para o próximo trecho, “A vó então quis aproveitar o feito para ensinar que o cago não é uma coisa desprezível. Eu tinha vontade de rir porque a vó contrariava os ensinamentos do pai.” (BARROS, 2008, p. 19), perguntei por que a avó ensinou que as fezes não eram desprezíveis. Alguns alunos responderam que era porque elas eram usadas como adubo para dar força para as plantas. Questionei se achavam que o pai do eu lírico tinha a mesma opinião que a avó. Após um momento de dúvida, disseram que não, já que o garoto informa que o que a avó dizia era o contrário do que o pai ensinava. Perguntei qual era a opinião deles, a avó ou o pai estavam certos? A turma ficou dividida: alguns disseram não ter cabimento as pessoas fazerem cocô em qualquer lugar, se a moda pegasse seria horrível; outros apoiavam a iniciativa da avó, já que defecar é algo normal que todos os seres fazem.

Momentos como os descritos acima são fundamentais para o desenvolvimento do letramento literário. Através das inferências realizadas e da exposição de opiniões acerca de elementos presentes no texto, os alunos ganham confiança para posicionar-se coletivamente e explorar cada vez mais as possibilidades oferecidas pela obra literária. Para obter tal êxito, basta ao professor explorar as minúcias do texto, e não apenas ordenar a livre leitura individual, sem a discussão coletiva. De acordo com Cosson (2014):

O ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário como as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática

e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2014, p. 47).

Durante a leitura do último trecho, “Minha avó, ela era transgressora. No propósito ela me disse que até as mariposas gostavam de roçar nas obras verdes. Entendi que obras verdes seriam aquelas feitas no dia. Daí que também a vó me ensinou a não desprezar as coisas desprezíveis. E nem os seres desprezados.” (BARROS, 2008, p. 19), expliquei que a palavra transgressora possuía diversos significados e sugeri que consultássemos o dicionário para chegarmos à melhor escolha para aquela situação.

Após a leitura do verbete, concluíram que o termo desobediente era adequado para o texto, já que a avó desobedecia aos costumes de achar que fazer cocô era algo desprezível e que falar desse assunto era feio. Quando respondi os significados de mariposa e roçar, uma aluna questionou por que o autor usava aquelas palavras difíceis, já que poderia escrever que “as borboletas se esfregavam”. Expliquei que a escolha vocabular faz parte do processo de criação de um texto, que a sonoridade, a força da palavra, o contexto, a intencionalidade¹³, tudo é considerado quando escolhemos uma palavra.

Seguindo a interpretação, indaguei o que seriam as obras verdes nas quais as mariposas roçavam. Alguns responderam tratar-se da cor das obras, outros que eram obras que ainda não haviam amadurecido. Perguntei se obras eram como frutas, que nasciam verdes e depois ficavam maduras. Eles riram e negaram. Então perguntei o que era o esterco que a maioria conhecia. Responderam que era bosta do gado ou das galinhas, utilizadas depois de estarem secas. Questionei a razão de as fezes serem utilizadas apenas secas, e alguns alunos que moravam na fazenda explicaram que era nesse estágio que faziam bem para as plantas porque já estavam curtidas. Um aluno então percebeu que as obras verdes eram aquelas que não estavam curtidas ainda, ou seja, estavam moles porque haviam sido feitas recentemente. Diante da minha resposta afirmativa, os alunos gargalharam.

Finalizando a interpretação, analisamos o ensinamento que a avó transmitiu ao eu lírico, “[...] a não desprezar as coisas desprezíveis. E nem os seres desprezados” (BARROS, 2008, p. 19). Pedi para tentarem relacionar essa afirmação no texto e em nossas vidas. Disseram que a avó não desprezava o cocô como a maioria das pessoas porque ele servia de

¹³ Segundo Marcuschi (2001, p. 23-50), “o critério de intencionalidade, centrado basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização. [...] Com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”. Sabemos que para alguns teóricos da literatura a ideia de intencionalidade é questionável, mas acreditamos que tal como operacionalizada pelo linguista brasileiro, ela faz sentido na compreensão do poema.

adubo e melhorava a plantação. Compararam com a importância das minhocas (do texto que estávamos trabalhando paralelamente no livro didático) que produzem húmus e com os sapos que comem os insetos. Seres que causam repugnância nas pessoas, mas que fazem coisas tão boas. Trazendo o assunto para nossa sociedade, exemplificaram lixeiros, pedreiros, domésticas, que são desvalorizados, muitas vezes as pessoas fingem que não os veem, mas realizam um trabalho fundamental para todas as pessoas.

Para a avaliação, solicitei que produzissem um texto sobre a importância dos seres desprezíveis e desprezados na nossa sociedade. Nosso objetivo era que o texto fosse feito durante o horário de aula, porém devido a uma palestra realizada na escola, tive que liberá-los antes do término do horário, e dessa forma solicitei que executassem a tarefa em casa.

Na data marcada para a entrega do texto, percebi que alguns alunos não o haviam produzido. Acredito que o fato de terem que realizar a tarefa em casa seja uma das causas do descumprimento, já que nessa idade é comum – percebo no cotidiano escolar – que os alunos se esqueçam de fazer a tarefa escolar em casa. Outro agravante pode consistir no fato de que nossa aula é semanal, e esse intervalo resulta muitas vezes em desânimo ou até esquecimento do tema desenvolvido na aula anterior.

Todavia, recolhi os textos feitos, possibilitando àqueles que haviam esquecido, entregar na aula seguinte. Antes de corrigir as produções, pedi que os alunos explicassem para os colegas quais elementos desprezados estavam presentes em seus textos e o que havia motivado suas escolhas. A maioria utilizou a reciclagem de materiais descartáveis como o principal objeto de reflexão. Outros alunos, baseando-se no poema de Manoel de Barros, escreveram sobre insetos e animais que causam repulsa em algumas pessoas mesmo sendo fundamentais para o ecossistema, como os sapos e minhocas.

Houve ainda quem apontasse profissionais que executam atividades primordiais e, no entanto, não recebem o reconhecimento e valorização da sociedade, como é o caso dos garis e coveiros. Alguns alunos relacionaram a escassez de água e os animais em extinção aos seres desprezados, afirmando que estes se encontram nessa difícil condição devido à desvalorização por parte dos seres humanos. Essa multiplicidade quanto aos elementos apresentados pelos alunos deve-se à maneira como cada um apreendeu o texto desenvolvido durante a aula, provando que a formação do leitor não depende apenas do que o texto lhe oferece, mas também do que ele, enquanto indivíduo, acrescenta para a completude do texto. Como explica Cosson (2014):

É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas

de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos de um texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores. (COSSON, 2014, p. 28).

De maneira geral, o resultado foi satisfatório, já que os alunos conseguiram expor suas opiniões, estabelecendo múltiplos diálogos com o poema de Manoel de Barros.

5.3 PRAZER, POETA

Ao iniciar a aula, expliquei que o poema do dia relataria como foi o momento em que o autor Manoel de Barros contou para sua família a profissão que queria seguir. Esta passagem representa a contumaz frequência com que Barros volta-se para suas lembranças, buscando no passado suas primeiras impressões sobre a força das palavras e seus anseios sobre o processo de criação literária. Aliás, a metaliteratura é corrente em *Memórias inventadas*, como explica Linhares (2006):

Barros centra sua escrita na reconstituição de um percurso existencial centrado na sua relação de descobrimento e de trabalho com a linguagem, sendo ambos fios condutores para o desenvolvimento de um dos seus mais recorrentes temas: a metaliteratura. Desse modo, regressando ao passado na busca por elementos identitários, a literatura e o fazer literário são constantes que ocupam boa parte da sua narrativa, evidenciando que essa identidade tem como esteio sua relação com a palavra, ou seja, ele privilegia seu percurso poético em detrimento do pessoal. (LINHARES, 2006, p.2).

Ao contrário do que fiz nas motivações dos textos anteriores, em que informava o título e perguntava aos alunos sobre o que seria a história, dessa vez antecipei a temática e pedi que tentassem adivinhar o título. Ficaram tão animados que me vi em uma enxurrada de sugestões: “Minha profissão”, “Quero ser poeta”, “O escritor”, entre outras variações. Durante este processo de motivação, foi possível perceber que as hipóteses elaboradas pelos alunos eram guiadas pelo viés da logicidade, pois mesmo que apresentassem relação com a temática do texto, as sugestões de títulos foram em sua totalidade marcadas pela obviedade. Este fato provocou em mim a reflexão de que, possivelmente, algumas práticas de leitura realizadas por nós, professores, ceifem a capacidade inventiva de nossos alunos. A começar pela seleção da obra literária, que muitas vezes é guiada pelo aspecto pedagogizante no intuito de transmitir algum ensinamento moralizante aos alunos em detrimento da exploração da linguagem literária (prova disso é o costumeiro foco na moral durante o trabalho com fábulas). Ao

decidir qual obra literária prestigiará, a escolha do docente deve ser preconizada pelo valor estético da mesma, como explica Zilberman (1985):

É necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor. (ZILBERMAN, 1985, p. 23).

Retomando a análise, quando os alunos desistiram, já que ninguém adivinhou, contei o título do poema, *Fraseador*. A seguir o poema:

Fraseador

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada. (BARROS, 2008, p. 39).

Perguntaram o porquê daquele título e eu respondi com a mesma pergunta: por que vocês acham que o autor escolheu esse título? Disseram ser porque ele fazia frases, daí veio a alcunha. Um aluno rebateu, dizendo que se era por isso o título poderia ser “Escritor”, ao que questionei a razão de não ter sido essa a palavra usada no título. Um aluno disse que escritor fazia escrita, fraseador fazia frases e textor¹⁴ fazia textos. Outro explicou que era fraseador porque os poemas eram pequenos, para ser escritor os textos deveriam ser longos. Uma aluna disse que Manoel de Barros quis inovar utilizando aquela palavra diferente, porque no poema *Escova* já haviam visto que ele gostava de brincar com as palavras, fazer experiências com elas. Considero que este momento em que os alunos realizam especulações seja muito importante, pois de acordo com Bortoni-Ricardo (2006), a formulação de hipóteses é fundamental para o processo de aquisição de conhecimento dos alunos.

Apresentado o tema e comentada a escolha do título, distribuí os poemas aos alunos, solicitando leitura silenciosa. Quando terminaram, dei início à leitura pausada.

¹⁴ Inconscientemente esse aluno, tal como as crianças e loucos das obras de Manoel de Barros, produziu um lampejo poético.

“Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro.” (BARROS, 2008, p. 39). Indaguei quando o eu lírico havia descoberto que queria ser poeta. Responderam que isso ocorreu aos treze anos, de acordo com a expressão “o poeta nasceu de treze”. Perguntei por que ele havia escrito a carta, ao que responderam que aparentemente ele não morava com os pais, estes viviam na fazenda. Uma aluna avaliou que ele morava com a avó, pois os acontecimentos do poema *Obrar* ocorrem na casa da avó. Achei esta observação muito interessante porque demonstra que os alunos conseguiam relacionar os textos.

Continuando a leitura do próximo trecho, “Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador.” (BARROS, 2008, p. 39), perguntei quem, geralmente, tratamos por doutor. Todos foram unânimes em afirmar que era o médico. Questionei então sobre quais as profissões dos outros doutores que o poeta fala que não queria ser. Percebiam que eram áreas diferentes da medicina, mas não sabiam os nomes. Levantamos juntos algumas possibilidades, como arquiteto, engenheiro, agrônomo, topógrafo.

“Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor.” (BARROS, 2008, p. 39). Perguntaram o que era meio vago, expliquei que o pai havia ficado pensativo, refletindo. Até brincaram que era como um aluno da classe que vive distraído. Perguntei o que significaria a mãe ter inclinado a cabeça e recebi duas interpretações diferentes: a de que ela havia levantado a cabeça porque ficou pensativa como o pai, e a de que havia abaixado a cabeça. Questionei o motivo de ela ter abaixado a cabeça, e o aluno disse ser porque estava triste com a profissão do filho, não queria que ele fosse fraseador, e sim um doutor. Indaguei qual seria a justificativa para a mãe discordar da profissão escolhida pelo filho, e os alunos afirmaram ser porque fazer frases não era lucrativo, que para ser bem-sucedido ele deveria estudar, como os doutores.

Continuei a leitura do poema, e no trecho

Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. (BARROS, 2008, p. 39).

os alunos interpretaram a atitude do irmão mais velho de maneira diversa: alguns o apoiaram, já que ele estava preocupado com o futuro do eu lírico, desejando que este tivesse um

emprego digno que garantisse seu próprio sustento. Outros alunos, entretanto, viram maldade na fala do irmão mais velho, que além de não respeitar a vontade de ser escritor do eu lírico, ainda queria castigá-lo obrigando-o a trabalhar na fazenda.

Importante explicitar que em situações como essa, em que são apresentadas interpretações discrepantes, explico que ambas podem ser aceitas já que se baseiam em elementos do próprio texto, e também em conhecimentos de mundo, que são fundamentais para a compreensão de qualquer texto.

Para finalizar, li o último trecho do poema: “A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada.” (BARROS, 2008, p. 39). Perguntei aos alunos por que a mãe havia abaixado ainda mais a cabeça, e eles acreditavam ser porque estava mais incomodada ainda com a profissão do filho, e talvez porque estivesse triste por ver seus filhos brigando. Questionei então se a atitude do pai demonstrava se estava satisfeito ou não com a profissão escolhida pelo filho. Depois de alguns minutos de reflexão, os alunos concluíram que o pai não estava triste, só pensativo. E ressaltaram ainda que o fato de o pai não ter seguido o conselho do filho mais velho, colocando a enxada na mão do eu lírico, indica que lá no fundo ele apoiava a decisão do filho de ser fraseador.

Após o término da leitura, uma aluna observou que, se Manoel de Barros tivesse escrito tudo o que interpretamos no poema, o texto teria pelo menos o dobro de seu tamanho original. Aproveitei essa observação para comentar que essa era uma característica poética do autor: através de poucas, simples, palavras, era possível criar múltiplos sentidos.

Para finalizar a aula, pedi que cada aluno escrevesse uma carta aos próprios pais informando qual a profissão gostaria de seguir, destacando os motivos de sua decisão, o que viam de bonito naquela função que desejavam exercer no futuro. Pedi que assim como Manoel de Barros, utilizassem poucas palavras e linguagem simples. Como o horário da aula já estava acabando, permiti que o texto fosse produzido em casa e entregue na aula seguinte.

Posteriormente, durante a leitura dos textos, conclui que esta talvez tenha sido, até o momento, a experiência em que os alunos mais refletiram, opinaram e demonstraram seu conhecimento de mundo. Talvez porque seja um tema mais comum, já que a escola aborda paulatinamente a diversidade de profissões. Entre as cartas brotaram sonhos de tornarem-se médicos, advogados, veterinários, peões de rodeio, jogadores de futebol, cantores (ver apêndice B). A dificuldade que provavelmente encontrarão no futuro para realizar esses sonhos – já que em nossa cidade não há universidades e para dar continuidade aos estudos os jovens precisam mudar-se – foi levantada por alguns alunos, que demonstraram pessimismo quanto à possibilidade de ingressar no ensino superior.

5.4 DO POEMA AO BRINQUEDO: O UNIVERSO LÚDICO DOS *DESOBJETOS*

Nessa aula permanecemos dentro da sala, já que a chuva impossibilitava nossa ida para o pátio. Importante frisar que, provavelmente devido à chuva, muitos alunos faltaram à aula. Comecei a motivação antecipando o título do poema *Desobjeto* e perguntando aos alunos o significado daquela palavra. Foram unânimes em responder que era um objeto que havia deixado de sê-lo, demonstrando conhecimento do valor semântico do prefixo. Concordei, indagando o que era necessário para transformar um objeto em “desobjeto”. Com esse questionamento sobre o título do poema, tive o intuito de demonstrar o divertido jogo de palavras que o autor cria em seus textos. Tal brincadeira pode causar estranhamento ao adulto, cujo olhar já foi disciplinado pela credulidade social, estando condicionado à percepção objetiva e lógica dos fatos apresentados.

Para a criança, no entanto, compreender a beleza das criações vocabulares do poeta, apreendendo toda a profundidade de significados possíveis em seus neologismos constitui tarefa mais simples, dada a sua capacidade de imaginar e conceber a realidade que a cerca de maneira mais onírica, sem amarras para limitar as possibilidades criativas. É o que defende Jobim e Souza (1994, p. 89, grifo da autora) ao afirmar que “A criança emprega suas mágicas usando metamorfoses múltiplas, só ela dispõe tão bem da capacidade de estabelecer semelhanças. Esse dom a separa dos adultos, cuja imaginação se encontra tão bem adaptada à realidade.”.

Manoel privilegia a invencionice do falar infantil sempre carregada de leveza em detrimento da sisudez da linguagem adulta, buscando os “deslimites” (BARROS, 2001a, p. 77) da linguagem. Talvez por isso, em *Memórias inventadas*, o autor retome constantemente o passado, sua infância em contato com a natureza, buscando reviver a criança que foi para exprimir a linguagem em sua concepção mais pura e significativa. De acordo com Scotton (2004),

[...] para o poeta, é nas nossas “raízes crianceiras” que está a chave para se compreender a criança para agir sobre a história. É naquilo que o adulto considera desrazão, absurdo e insensatez na criança que o poeta encontra sabedoria. Ele rememora a sua infância, mostrando nas brincadeiras de que participava a possibilidade que temos de imaginar, criar e transgredir. (SCOTTON, 2004, p. 5).

Retomando a pergunta que fiz aos alunos sobre a estranheza daquele título, os alunos, um tanto quanto hesitantes, responderam que a falta de utilização do objeto bastava para efetuar tal transformação. Diante disso, expliquei que o poema a ser lido apresentava um

desobjeto e, antes de entregar as folhas com o texto, pedi que durante a leitura silenciosa imaginassem as “cenas narradas” e o espaço descrito. Depois disso, distribuí os textos. Segue abaixo o poema:

Desobjeto

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incluído no chão que nem uma pedra um caramujo um sapo. Era alguma coisa nova o pente. O chão teria comido logo um pouco de seus dentes. Camadas de areia e formigas roeram seu organismo. Se é que um pente tem organismo.

O fato é que o pente estava sem costela. Não se poderia mais dizer se aquela coisa fora um pente ou um leque. As cores a chifre de que fora feito o pente deram lugar a um esverdeado musgo. Acho que os bichos do lugar mijavam muito naquele desobjeto. O fato é que o pente perdera sua personalidade. Estava encostado às raízes de uma árvore e não servia mais nem pra pentear macaco. O menino que era esquerdo e tinha cacoete pra poeta, justamente ele enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu pra imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. Eu acho que as árvores colaboravam na solidão daquele pente. (BARROS, 2008, p. 23).

Após o término da leitura individual, iniciei a leitura pelo primeiro trecho:

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incluído no chão que nem uma pedra um caramujo um sapo. Era alguma coisa nova o pente. O chão teria comido logo um pouco de seus dentes. Camadas de areia e formigas roeram seu organismo. Se é que um pente tem organismo. (BARROS, 2008, p. 23).

Essa desconstrução dos seres e objetos é uma constante na obra de Manoel de Barros, como se fosse necessário ocorrer tal transformação para que pudesse alcançar a essência de cada criatura. Notamos que o poeta executa a mesma ação com a linguagem, criando novos significados a partir da desconstrução dos vocábulos. Segundo Martins (2011):

A poética de Manoel de Barros não fala da coisa em si. Ela aniquila o objeto para aproximá-lo de sua essência, elevando a linguagem ao status de indispensável. Não expõe o discurso poético à naturalidade da expressão. No discurso poético manoelino, a dessubstancialização ou a desconstrução desenvolve uma ruptura com a primeira existência própria da linguagem, proporcionando uma (re)significação do entendimento narrativo. (MARTINS, 2011, p. 186).

Como acreditava que o texto não apresentava termos muito estranhos para a turma, decidi interferir o mínimo possível na interpretação, deixando que eles respondessem as dúvidas que porventura surgissem. A primeira pergunta foi sobre o que era ser um menino

esquerdo, que prontamente foi respondida como um indivíduo canhoto. Uma aluna, que desconhecia o que era uma folha dentada, soube através de um colega ser uma folha bem velha, seca, que por estar em estado de decomposição desfazia-se, dando a impressão de ter dentes. Perguntei se conseguiam imaginar a cena descrita e recebi resposta afirmativa. Dessa forma, continuei a leitura do poema.

“O fato é que o pente estava sem costela. Não se poderia mais dizer se aquela coisa fora um pente ou um leque. As cores a chifre de que fora feito o pente deram lugar a um esverdeado musgo. Acho que os bichos do lugar mijavam muito naquele desobjeto.” (BARROS, 2008, p. 23). Expliquei que esse trecho retratava toda as transformações sofridas pelo pente: mudança de cor, perda dos “dentes”, maus tratos dos animais que mijavam nele. Alguns alunos comentaram que sentiam pena do pente, por viver naquela situação. No próximo trecho, “O fato é que o pente perdera a sua personalidade. Estava encostado às raízes de uma árvore e não servia mais nem para pentear macaco”, perguntaram o que significava a expressão “pentear macaco”, respondi que significava não amolar, não perturbar.

No último trecho,

O menino que era esquerdo e tinha cacoete pra poeta, justamente ele enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu pra imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. Eu acho que as árvores colaboravam na solidão daquele pente. (BARROS, 2008, p. 23).

perguntei quem era aquele menino. Afirmaram ser o autor Manoel de Barros, porque eu já havia explicado que o título do livro, *Memórias Inventadas*, referia-se às lembranças que o autor tinha de sua infância. Continuei meu questionamento, dessa vez sobre por que acreditavam que o menino havia notado aquele pente. Depois de instantes de reflexão, um aluno disse ser devido à importância que o autor dava para as coisas pequenas, desprezadas, como haviam lido no poema *Obrar*. Perguntei se haviam gostado do poema, a maioria afirmou que sim, que o assunto era legal, a linguagem simples etc. Porém alguns acharam o tema triste, já que o pente vivia sozinho, sujo e abandonado.

Para dar início à avaliação, solicitei que cada aluno produzisse um texto narrativo, em que o narrador personagem fosse o próprio pente do poema lido. Pedi que organizassem sua história respondendo as seguintes questões:

- Como era a vida dele antes de ser jogado ali, naquele lugar?
- Ele foi perdido ou jogado fora, como lixo?

- Como se sentia na natureza? Fez amigos?
- O que aconteceu com ele após o momento em que o menino o viu?

Pude notar na turma mais entusiasmo para escrever este texto do que os anteriores, a empatia com o texto foi tão grande que até um aluno que nada produzia, inclusive durante as aulas de outros professores, como já havia sido informado nos conselhos de classe, empenhou-se na produção sem pestanejar. As produções foram muito criativas (ver apêndice C). Como o número de alunos era menor, realizei a leitura dos textos para a classe. Nos divertimos muito com o desenrolar das narrativas, um aluno em particular utilizou o humor de maneira muito interessante. Alguns textos ficaram piores que outros – no que diz respeito a criatividade e coerência – e os alunos às vezes podem ser cruéis em seus julgamentos, isso é fato.

Consciente disso, fiz uso de uma estratégia corriqueira em minha prática docente (imagino que o mesmo ocorra com quase todos os professores): desde o primeiro texto lido, mesmo naqueles que eram melhores, aponte um ponto positivo e um ponto negativo. Dessa forma, elogiava o que estava bom – contribuindo para a autoestima e confiança dos alunos – e tinha ainda a chance de colaborar para que tivessem um avanço em seu desempenho, sem que se sentissem diminuídos perante os colegas, já que esse método era aplicado a todos. Pode até parecer uma bobagem, mas pequenas atitudes como essa são decisivas para resgatar alunos que têm rendimento inferior à maioria da classe, assim como aqueles que sofrem com a timidez. Todos os alunos precisam ter a sensação de que são sujeitos indispensáveis e insubstituíveis na sala de aula. A inclusão precisa ser literalmente desenvolvida no cotidiano escolar.

5.5 OFICINA DE BRINQUEDOS

A realização desse intervalo foi objetivada pelo propósito de valorizar um elemento frequente na obra barreana que foi abordado em nossa última sequência básica: os seres desprezados de *Desobjeto*. Ao término do primeiro semestre letivo, fiz a leitura do poema *Sobre sucatas*, presente na obra *Memórias inventadas*.

Sobre sucatas

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso,

bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade. (BARROS, 2008, p. 71).

Com base nesses dois poemas, incubi aos alunos a realização de uma tarefa durante as férias: pedi que os alunos perguntassem aos pais, avós, tios etc., quais brinquedos costumavam ter quando eram crianças, e a partir disso, tentassem fabricá-los com a ajuda de seus familiares, utilizando apenas materiais descartados e considerados desprezíveis, como aqueles que eram fonte de inspiração para Manoel de Barros. Pedi que levassem os brinquedos produzidos para a escola quando retornassem às aulas. Decidi solicitar esta atividade durante as férias para que o assunto dos textos não fosse esquecido, já que ficaríamos duas semanas afastados. Como sabia que muitos alunos viajariam e outros talvez esqueceriam essa atividade, preparei-me para um número pequeno de brinquedos a serem apresentados após as férias.

Grande foi minha surpresa ao constatar, no primeiro dia de aula, que absolutamente todos os alunos trouxeram seus brinquedos, e a euforia em apresentá-los era enorme! Fomos para o pátio e fizemos o já costumeiro círculo. Pedi que cada aluno fosse até o centro, explicasse o que era seu brinquedo, quais materiais haviam sido utilizados, quem havia auxiliado na fabricação (ver apêndice D). Ao final, perguntei o que eles acharam da experiência, se preferiam comprar um brinquedo ou produzi-lo. Afirmaram ter gostado muito de criar seus brinquedos porque sentiam orgulho em saber que eram capazes. Além disso, comentaram que os adultos gostaram muito de ajudar, já que puderam reviver sua infância com os filhos/netos.

5.6 VIAGENS POR OUTRAS MEMÓRIAS

Resolvi fazer uma pausa na leitura de poemas de Manoel de Barros e optei por

trabalhar com alguns textos que também apresentassem o elemento “memória”. A primeira experiência foi com textos (trechos do livro *Città di Roma*, de Zélia Gattai, intitulados *Tia Hiena* e *Nonno Gattai*) incluídos no livro didático adotado pela turma, no qual a autora narra lembranças de infância em que costumava ouvir as histórias de sua família (GATTAI, 2012). Após a leitura dos textos (ver anexo A) realizei com os alunos as atividades de interpretação que o material didático disponibilizava (ver anexo B).

Nesse período, aproveitei para reforçar as características do gênero “memórias”, comparando os textos recém analisados com os poemas de Manoel de Barros que havíamos lido, além de outras obras do mesmo gênero que continham, porém, características distintas, como *O diário de Anne Frank* e *Diário de um Banana*. Após esse momento, dediquei duas aulas para a seguinte atividade: levei para a classe um livro de contos (SCLIAR, 2012), mostrei-o aos alunos informando que leria um texto daquele livro, intitulado *Elefantes*, do autor Marcelo Coelho.

Desafiei-os a opinar sobre qual seria o enredo do texto. Foram enfáticos ao associar o título ao animal que o nomeava, discordando, porém, sobre o espaço onde a situação inicial se desenrolaria (zoológico, safári, circo, entre outros). Deixei a questão solta no ar, pedindo que ouvissem atentamente minha leitura. Assim, iniciei o primeiro trecho:

Meu primeiro dia na escola foi bem ruim. Hoje em dia as crianças não sabem direito como é o primeiro dia em que a gente entra na escola. Elas começam muito pequenas, com três anos estão no maternal. Comigo foi diferente. Eu já era meio grande. Tinha seis anos.
 Imagine. Seis anos. Quer dizer que, desde que eu nasci, até ter seis anos, eu ficava em casa. Sem fazer nada. Brincava um pouco. Mas meus irmãos eram muito mais velhos, e criei o costume de brincar sozinho. Era meio chato.
 Até que chegou o dia de entrar na escola. Minha mãe foi logo avisando.
 – Olha, Marcelo. Lá na escola, não pode ficar falando palavra feia. Bunda, cocô, xixi. Não usa essas palavras. (SCLIAR, 2012, p. 21).

Nesse momento, pausei a leitura e perguntei aos alunos se lembravam de seu primeiro dia de aula. Após algumas respostas negativas, comentei que o meu havia sido trágico, gerando enorme curiosidade na classe. Mantive o suspense dizendo que revelaria o fato dali a pouco. Continuei a pausa da leitura do texto para contar uma passagem de minha infância em que recebi umas palmadas por falar “palavras feias”. Essa pausa foi proposital, pois considerei pertinente criar um vínculo maior com os alunos, demonstrando a eles que todas as pessoas – inclusive a professora – têm lembranças que podem ser contadas de uma maneira bem peculiar. Como minha lembrança era cômica, todos riram bastante. Em seguida, continuei a leitura do texto:

Tocaram a buzina. Era o ônibus da escola.
 Eu estava de uniforme. Calça curta azul, camisa branca.
 Eu tinha uma camisa branca que me dava sorte. Era uma com uma pintinha no colarinho. Gostava daquela pintinha preta. Mas no primeiro dia de aula justo essa camisa tinha ido lavar. Fui com outra. Que não dava sorte. (SCLIAR, 2012, p. 21).

Perguntei aos alunos se possuíam algum objeto ou vestimenta que “dava sorte”. Alguns alunos contaram sobre seus amuletos e a justificativa para acreditarem que trouxessem sorte. Indaguei o que poderia ter acontecido ao narrador por não ter usado sua camisa da sorte. Alguns alunos arriscaram afirmar que ele sofrera dificuldades devido a esse fato. Feito isso, continuei a leitura do texto.

Bom, daí a aula começou, teve o recreio, eu não conhecia ninguém, tirei um sanduíche da lancheira, o lanche sempre ficava com um gosto de plástico por causa da lancheira mas eu não sabia disso ainda, porque era a primeira vez que eu usava lancheira, então tocou o sinal e fui de novo para a classe.
 Até que deu certo no começo. A professora explicou alguma coisa sobre os elefantes. Falou que eles tinham dentes grandes, e que esses dentes eram muito valiosos.
 Então ela perguntou:
 – Alguém sabe qual o nome dos dentes do elefante?
 Ou melhor, ela falou assim:
 – Alguém sabe para que servem os dentes do elefante?
 Vai ver que ela queria perguntar: “Qual o material precioso que é tirado das presas do elefante?”.
 O fato é que eu sabia a resposta, e gritei:
 – O marfim!
 A professora me olhou muito contente. Os meus colegas também me olharam, mas não pareciam tão contentes.
 Ela brincou:
 – Puxa, você está afiado, hein?
 Eu não respondi, mas fiquei inchado de alegria, como se fosse um elefantezinho. Dentes afiados.
 Tinha sido um bom começo.
 Mas aí vieram os problemas. (SCLIAR, 2012, p. 21-2).

Pausei a leitura novamente. Os alunos já estavam intrigados com o que poderia ter ocorrido com o narrador. Levantaram algumas hipóteses, questionando-me. Não respondi. Disse que o mistério seria solucionado a partir de agora, com o desfecho do texto.

Fui ficando com a maior vontade de fazer xixi.
 Segurei.
 A professora continuava a falar sobre os elefantes.
 Assunto mais louco para um primeiro dia de aula.
 E a vontade de fazer xixi ia aumentando.
 Cruzar as pernas não adianta nessa hora.
 Olhei para um coleguinha no banco da frente. Tive inveja dele. Ele estava ali, tranquilo. Sem nenhum aperto. Como é que seria estar no lugar dele? Pedir para ser ele, pedir emprestado o corpo dele por algum tempo? Como alguém pode ficar sem vontade de fazer xixi? Sem nem pensar no problema?

Eu estava ficando meio desesperado. Eu era meio tímido também. Levantei a mão. A professora perguntou o que eu queria.

– Posso ir no banheiro?

– Espere um pouco, tá?

Ela devia estar achando muito importante aquela história toda sobre elefantes. Começou a explicar como os elefantes bebiam água. Eles enchiam a tromba, seguravam bem, e daí chuáá...

Levantei a mão de novo.

– Preciso ir no banheiro, professora...

Ela nem respondeu. Fez só um gesto com a mão. Para eu esperar mais.

Na certa, ela estava pensando que, no primeiro dia de aula, é importante não facilitar. Não dar moleza. Devia imaginar que todo mundo inventa que quer ir ao banheiro só para passear um pouco e não ficar ali assistindo aula.

Professora mais chata.

Levantei a mão pela terceira vez.

Eu realmente não aguentava mais.

Só que a professora nem precisou responder.

Tinha tocado o sinal. Fim da aula.

Era só correr até o banheiro.

Levantei da carteira. A gente era obrigado a sair em fila.

Faltava pouco.

Claro que não deu.

Fiz o maior xixi. Dentro da classe.

Logo eu, que nunca fui de fazer grandes xixis. Mas aquele foi fenomenal. Parecia um elefante. Coisa de fazer barulho no chão. Chuáá...

A professora chegou perto de mim.

– Você estava apertado? Por que não me avisou?

Eu não soube o que responder. Mas entendi algumas coisas.

A coisa mais óbvia é que, quando você tem vontade de fazer xixi, vai e faz. Coisa mais chata é ficar pedindo para alguém deixar a gente ir ao banheiro. Banheiro é assunto meu.

Outra coisa é que as pessoas, em geral, não ligam para o que a gente está sentindo. Para mim a vontade de fazer xixi era a coisa mais importante do mundo. Para a professora, a coisa mais importante do mundo era ficar falando de elefantes.

É como se cada pessoa tivesse um filme dentro da cabeça. E só prestasse atenção nesse filme. Filme dos elefantes, filme do xixi.

Mais uma coisa. Quando a gente precisa muito, a gente tem de gritar para valer. Eu devia ter gritado:

– Professora, tenho de fazer xixi.

Ou, se quisesse evitar a palavra feia:

– Professora, tenho absoluta urgência de urinar.

Não seria bonito, mas até que seria certo dizer:

– Vou dar uma mijada, pô.

Mas o pior é ficar levantando a mão e dizendo baixinho:

– Professora, posso ir no banheiro?

Vai ver que eu estava falando tão baixo que ela nem escutou.

As pessoas nunca escutam muito bem o que a gente diz.

Uma última coisa.

Aquele xixi não teve importância nenhuma. Eu fiquei envergonhado. Ainda mais no primeiro dia de aula. Só que, alguns dias depois, o vexame tinha passado. Tudo ficou normal. Tive amigos e inimigos na classe, fiz lição, respondi chamada, e nem a professora, nem meus amigos, nem meus inimigos, ninguém se lembrou do meu xixi.

Sabe por quê? É porque já estava passando outro filme na cabeça deles. Cada pessoa tem outras coisas em que pensar: a briga que os pais estão tendo, o irmão mais velho que é chato, o presente que vai ganhar de aniversário...

Só eu liguei de verdade para o caso do xixi. As outras pessoas estão sempre tratando de assuntos mais sérios. Elefantes, por exemplo. (SCLIAR, 2012, p. 22-25).

Preferi realizar a leitura desse último trecho – mais extenso – sem interrupções para evitar quebrar a expectativa, o suspense. Importante ressaltar que utilizei durante a leitura uma entonação bem marcada, dramática até, para que os alunos assimilassem a diferença entre esta e aquela leitura mecânica que comumente é realizada em sala de aula.

Depois da leitura, perguntei se alguém já havia passado por uma situação constrangedora na escola assim como o narrador, e poucos voluntários prontificaram-se a relatar suas trágicas – ou cômicas – experiências. Rimos bastante, até que uma aluna lembrou-se de que eu havia dito que falaria sobre meu primeiro dia de aula. Conteí minha história caprichando nas pitadas de humor e suspense. Foi um sucesso! Creio que ao perceberem que qualquer pessoa, inclusive a professora, poderia viver situações vexatórias, sentiram-se à vontade para compartilhar suas experiências.

Após os relatos, perguntei aos alunos qual a ligação entre o título *Elefantes* e o texto lido. A maioria não conseguiu estabelecer tal relação, então retomei o trecho que falava sobre “os filmes” na cabeça das pessoas, explicando que o filme que passava na mente da professora (ou seja, o que era primordial para ela naquele momento) era falar sobre os elefantes.

Expliquei sobre a importância de incluir elementos inusitados – como o título do texto lido, que inicialmente não dá pistas de qual seja o real enredo da história – nas narrativas que criamos, assim como o cuidado em provocar a curiosidade no leitor para prender sua atenção, seja por meio da escolha vocabular, pela maneira como a narrativa se desenrola ou pela entonação empregada na leitura. Disse aos meus alunos que narrar é um jogo em que o narrador utiliza diversas técnicas para atrair seus leitores/ouvintes, suscitando nestes as mais variadas reações, uma vez que promove a reflexão sobre as situações nas quais os personagens inserem-se. Segundo Compagnon (2009, p. 48-9), “O texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus.”.

Depois da realização dessa etapa de motivação – leitura – interpretação, solicitei aos alunos a produção de um texto em que relatassem alguma memória que tenha sido marcante em suas vidas, e que durante o processo de escrita atentassem para importância de deixar sua narrativa atraente para os leitores, utilizando para esse fim o humor e suspense, além da fuga de narrativas mecânicas.

As memórias produzidas pelos alunos foram bem variadas: alegria pelo nascimento do irmão, tristeza pela morte da avó, realização pelo campeonato ganho, ansiedade pela mudança de cidade etc. (ver apêndice E). Mesmo que as narrativas não apresentassem muitos recursos

discursivos que provocassem humor ou suspense, percebi que os alunos se esforçaram para tornar seus textos mais atrativos, e isso a meu ver já é uma vitória já que nosso principal objetivo não é produzir escritores literários, mas sim apresentar aos alunos todas as peculiaridades existentes no texto literário.

5.7 O DIÁLOGO COM AS LENDAS INDÍGENAS

Como costumeiramente, levei os alunos para o pátio da escola e formamos um círculo para começar a leitura. Preferi não realizar a motivação porque o poema analisado já exigia, a meu ver, uma interpretação mais complexa. Distribui as folhas com o texto, pedindo que os alunos lessem silenciosamente e marcassem as palavras cujo significado fosse desconhecido. Eis o poema:

A rã

O homem estava sentado sobre uma lata na beira de uma garça. O rio Amazonas passava ao lado. Mas eu queria insistir no caso da rã. Não seja este um ensaio sobre orgulho de rã. Porque me contou aquela uma que ela comandava o rio Amazonas. Falava, em tom de sério, que o rio passava nas margens dela. Ora, o que se sabe, pelo bom senso, é que são as rãs que vivem nas margens dos rios. Mas aquela rã contou que estava estabelecida ali desde o começo do mundo. Bem antes do rio fazer leito e passar. E que, portanto, ela tinha a importância de chegar primeiro. Que ela era por todos os motivos primordial. E quem se faz primordial tem o condão das primazias. Portanto era o rio Amazonas que passava por ela. Então, a partir desse raciocínio, ela a rã, tinha mais importância. Sendo que a importância de uma coisa ou de um ser não é tirada pelo tamanho ou volume do ser mas pela permanência do ser no lugar. Pela primazia. Por esse viés do primordial é possível dizer então que a pedra é mais importante que o homem. Por esse viés, com certeza, a rã não é uma criatura orgulhosa. Dou federação a ela. Assim como dou federação à garça quem teve um homem sentado na beira dela. As garças têm primazia. (BARROS, 2008, p. 55).

Quando percebi que todos haviam finalizado, realizei a leitura do poema para a turma. Uma avalanche de perguntas começou assim que finalizei a leitura: “Como assim, o homem sentado na beira da garça?”, “De onde surgiu essa rã?”, “Não falou mais nada do homem!”, “Não entendi nada dessa história!”.

Comecei a interpretação a partir deste pequeno trecho: “O homem estava sentado sobre uma lata na beira de uma garça. O rio Amazonas passava ao lado.”. (BARROS, 2008, p. 55). Perguntei se havia algo estranho e os alunos responderam, depois de um pouco de hesitação, que o normal seria dizer que o homem e a garça estavam na beira do rio, já que ele era maior e não poderia mover-se, assim, não passava na beira de ninguém, eram as pessoas e

os animais que passavam na beira dele. Diante dessa constatação, perguntei o motivo da construção “anormal” feita pelo autor. Rapidamente outro aluno respondeu que Manoel de Barros dava mais importância para as coisas pequenas e talvez por isso tenha feito o rio passar pela garça, e não o contrário. Com base em estudos sobre a obra do autor, cabe ressaltar que os elementos valorizados por Manoel de Barros em sua poesia são guiados pelo critério de intimidade: quanto mais íntimo e anterior for um elemento em sua vida, maior será o respeito que o autor lhe destinará, como pontua Linhares (2006):

Como o critério de intimidade sobrepõe qualquer outro, o quintal torna-se maior que o mundo que o circunda, pois é nele que o narrador calca sua vivência, sua experiência. Aquilo que vem primeiro tem primazia sobre aquilo que o segue; então, se o quintal vem a ser primeiramente conhecido, isso o faz maior e mais importante que outros espaços sociais. (LINHARES, 2006, p. 24).

Aproveitando tal raciocínio, parti para a leitura do próximo trecho: “Mas eu queria insistir no caso da rã. Não seja este um ensaio sobre orgulho de rã. Porque me contou aquela uma que ela comandava o rio Amazonas.” (BARROS, 2008, p. 55). Perguntei aos alunos que rã era aquela, mas o silêncio foi geral. Questionei mais uma vez, ao que responderam que a rã tinha surgido “do nada”, que não tinha nada a ver com aquela história da garça. Falaram que a continuação do texto era apenas sobre a rã, o que transmitia a impressão de que o autor começou a escrever sobre a garça e o homem, porém mudou de ideia e resolveu contar a história da rã.

Indaguei que se era esse o motivo da confusão, por que o autor não havia simplesmente apagado o trecho sobre a garça, já que era tão pequeno. Silêncio novamente. Expliquei que talvez o autor tenha feito aquilo propositalmente para incrementar seu poema, que era uma maneira de fugir da obviedade narrativa para tornar o texto mais atraente e que os autores costumavam ter um estilo próprio de escrever, algo que os tornava diferentes dos outros. Para reforçar a ideia de estilo pessoal, tomei como exemplo um aluno da sala que tinha como hábito repetir algumas frases engraçadas. Pedi outros exemplos de pessoas que possuíam algum estilo próprio. Surgiram vários, desde a menina de outra turma que sempre usava um batom vermelho até uma engraçada imitação da minha maneira de entrar na sala, assim como frases que vivia dizendo durante a aula.

Continuando a interpretação, perceberam que aquela seria uma maneira do autor mostrar que a história da rã – que aparentemente já conhecia – ainda martelava em sua mente mesmo que ele quisesse falar de outro assunto. Questionada sobre o que seria ensaio, expliquei superficialmente tratar-se de um texto cuja meta é apresentar uma discussão

reflexiva sobre qualquer tema que seja fácil de digerir (uma explicação mais elaborada poderia desviar o foco de nossa aula, portanto acreditei ser pertinente abordar tal tema num outro momento).

Falava, em tom de sério, que o rio passava nas margens dela. Ora, o que se sabe, pelo bom senso, é que são as rãs que vivem nas margens dos rios. Mas aquela rã contou que estava estabelecida ali desde o começo do mundo. Bem antes do rio fazer leito e passar. E que, portanto, ela tinha a importância de chegar primeiro. Que ela era por todos os motivos primordial. E quem se faz primordial tem o condão das primazias. (BARROS, 2008, p. 55).

Depois de explicar aos alunos o significado das palavras “primordial” e “primazia”, perguntei se concordavam com a justificativa da rã, ao que a maioria respondeu que sim, pois quem chega antes sempre tem a prioridade. Perguntei se em nossa sociedade essa prerrogativa era respeitada. Os alunos pensaram um pouco e concluíram que sim, exemplificando com as filas, em que geralmente são atendidas primeiramente as pessoas que chegam antes. Indaguei se isso também valia para as pessoas que chegavam ao mundo anteriormente a outras, como no caso da rã. Concluíram que sim, pois os filhos devem respeitar os pais, professores e todos os adultos por serem mais velhos. Acrescentaram que os idosos têm assento preferencial em ônibus, vagas em estacionamentos, prioridade em filas de estabelecimentos etc.

Continuei o questionamento, perguntando se, mesmo com todos esses direitos previstos em lei, os idosos eram respeitados e valorizados na sociedade da qual faziam parte. Houve alunos que afirmaram que sim, porém outros disseram que quase ninguém tem paciência com idosos porque imaginam que eles não sabem do que falam (ficam “gagás”), que assim como a fala e os movimentos físicos tornam-se lentos, o raciocínio também é debilitado. Sugeri que fizessem um teste: conversassem um pouco com algum idoso que conhecessem, prestando muita atenção ao que ele falasse. Meu intuito era que os alunos percebessem que a troca de experiências com os idosos poderia ser divertida e enriquecedora, já que possuíam mais vivência que os estudantes.

Aproveitei a oportunidade para lembrar a classe que futuramente receberíamos a visita de duas pessoas muito interessantes – um fazendeiro poeta e uma escritora local – e que ambos eram idosos. Mesmo que abordar a questão do respeito aos idosos não fosse um objetivo inicial dessa aula, creio que é papel do professor trazer essa e outras problemáticas para o ambiente escolar, e o uso do texto literário para tal fim justifica-se pelo seu caráter humanizador.

A interpretação do trecho,

Portanto era o rio Amazonas que passava por ela. Então, a partir desse raciocínio, ela a rã, tinha mais importância. Sendo que a importância de uma coisa ou de um ser não é tirada pelo tamanho ou volume do ser mas pela permanência do ser no lugar. Pela primazia. Por esse viés do primordial é possível dizer então que a pedra é mais importante que o homem. Por esse viés, com certeza, a rã não é uma criatura orgulhosa. (BARROS, 2008, p. 55).

deu-se de maneira tranquila, provavelmente pela discussão anterior de dar preferência ou não para aquele ou aquilo que chega antes. Para finalizar o texto, li o último trecho: “Dou federação a ela. Assim como dou federação à garça quem teve um homem sentado na beira dela. As garças têm primazia.” (BARROS, 2008, p. 55). Esse fragmento comprova o respeito que o autor apresenta pela anterioridade dos seres, sejam eles gigantes ou ínfimos. Expliquei que o sentido da palavra federação – nesse caso, algo semelhante à “razão” – era diferente daqueles que provavelmente encontraríamos nos dicionários. Reforcei que o texto literário permite esse jogo de palavras, assim como o autor Manoel de Barros tinha o hábito de criar construções que fugiam da prática comum da língua, como o exemplo retirado do próprio texto “Falava, **em tom de sério**, que o rio passava nas margens dela.” (BARROS, 2008, p. 55, grifo nosso).

Finalizada essa etapa, entreguei aos alunos uma pequena lenda intitulada *A lenda da Muiraquitã* (LENDA..., [entre 2009 e 2016]), informando que a mesma possuía várias versões, no entanto todas semelhantes quanto ao tema. Optei por essa lenda devido à presença nesta de alguns elementos contidos no texto *A rã*, lido anteriormente. Efetuar pequenas pausas na leitura da obra principal e realizar o trabalho com textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior é benéfico para a ampliação dos horizontes do aluno. Esta atividade estaria, segundo Cosson (2014, p. 63) “[...] funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se teçam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto.”. Abaixo, temos a lenda:

A lenda do Muiraquitã: é considerada um verdadeiro amuleto da sorte, que consiste num sapinho feito de pedra ou argila, geralmente de cor verde, pois era confeccionado em jade. Os indígenas contam a seguinte lenda: que estes batráquios eram confeccionados pelas índias que habitavam as margens do rio Amazonas. As belas índias nas noites de luar em que clareava a terra se dirigiam a um lago mais próximo e mergulhavam em suas águas retirando do fundo do lago bonitas pedras que modelavam rapidamente e ofereciam aos seus amados, como um verdadeiro talismã que, pendurado ao pescoço, levavam para caça, acreditando que traria boa sorte e felicidade ao guerreiro. Conta a lenda que até nos dias de hoje muitas pessoas acreditam que o Muiraquitã traz felicidade e é considerado um amuleto de sorte para quem o possui. O Muiraquitã apresenta também outras formas de animais, como jacaré, tartaruga, onça, mas é na forma de sapo a mais procurada e representada por ser a lenda mais original. (LENDA..., [entre 2009 e 2016]).

Após a leitura em voz alta, expliquei o significado de algumas palavras (batráquios, talismã, amuleto). Ao ser questionada sobre o significado da palavra “Muiraquitã”, expliquei tratar-se de uma palavra indígena que em tupi-guarani significava literalmente “nó das árvores” ou “nó das madeiras”.

Perguntei aos alunos se viam alguma maneira de ligar os dois textos lidos, se havia algo em um que retomasse o outro. Rapidamente relacionaram a rã que, no texto de Manoel de Barros, afirmava ter primazia porque havia chegado antes, à rã ou sapinho da lenda indígena que era um amuleto retirado pelas índias do fundo do rio. Expliquei que é comum que, ao lermos um texto, assistirmos a um filme, admirarmos uma tela ou mesmo ouvirmos uma música, nos lembremos de algum outro “lugar artístico” que possua algum elemento que encontramos na obra apreciada, e que o nome dessa ligação entre obras é intertextualidade. Utilizei como exemplos de intertextualidade uma série de filmes que remontam contos de fadas de uma maneira um tanto quanto diferente (*A garota da capa vermelha*, *Malévola*, *Caminhos da floresta*, *Branca de Neve e o caçador* etc.).

Retornamos para a sala de aula, e para continuar explicando o que era a intertextualidade, escrevi na lousa a primeira estrofe de dois conhecidos poemas: *Poema de sete faces*, de Carlos Drummond de Andrade e *Com licença poética*, de Adélia Prado. Li as estrofes com os alunos, perguntando se notavam alguma semelhança entre ambas, ao que foram rápidos em detectar a mensagem do anjo durante o momento do nascimento, dizendo qual seria a missão de cada eu lírico na Terra.

Voltei a falar sobre a lenda indígena que havíamos lido durante a aula, comentando sobre a importância de termos conhecimento da literatura produzida pelos índios e que a mesma era muito rica. Aproveitei esse momento para explicar aos alunos – de maneira simples e superficial – a diferença entre literatura indígena e indigenista¹⁵, falando sobre a existência de conhecidos autores indígenas como Daniel Munduruku. Nesse momento, uma aluna mostrou um livro do mesmo autor que havia emprestado na biblioteca escolar. Como nossa aula já estava acabando, solicitei aos alunos que trouxessem para a próxima aula, que seria dali a uma semana, uma lenda indígena. Sugeri diversos sites em que poderiam encontrar tal tipo de texto¹⁶.

¹⁵ De acordo com Thiél (2013, p. 1178), obras indigenistas são produzidas por não índios e reproduzem as narrativas indígenas segundo o olhar ocidental, que equipara os textos nativos a gêneros textuais próprios de sua cultura, como a lenda, por exemplo. Já a produção indígena é realizada, segundo a autora, pelos próprios índios, apresentando as modalidades discursivas peculiares do povo indígena.

¹⁶ MUNDURUKANDO. Disponível em <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/>>; LITERATURA narrativa. Disponível em <<http://oliviojekupe.blogspot.com.br/>>; THYDÊWÁ. Disponível em <<http://www.thydewa.org/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

Chegado o dia da aula, fomos para o galpão e nos sentamos no chão formando um grande círculo. Informei que também havia escolhido uma história indígena, do autor Daniel Munduruku, intitulada *As pegadas do Curupira* (ver anexo C). Realizei a leitura integral do texto caprichando na entonação, prática que já havia se tornado comum em nossas aulas, tanto por mim quanto pelos alunos.

Assim que finalizei, abri espaço para os alunos lerem os textos que haviam escolhido. A maioria selecionou histórias retiradas dos sites que havia indicado, outros levaram lendas indianistas. Dessa forma, aproveitei a oportunidade para demonstrar através dos textos tanto as diferenças entre as literaturas indígenas e indianistas, quanto as características da narrativa indígena, repleta de fantasia e elementos fantásticos que demonstram tão bem a cultura dos povos nativos de nosso país. Fares e Nunes (2006) refletem a respeito disso, quando afirmam que:

Precisamos, à moda de nossos avós índios e nossos pais caboclos, acalantar o sonho de crianças e jovens, contando-lhes histórias dos tempos imemoriais, em que plantas e animais ensinavam ao homem o que se desejava aprender; tempos de quando o homem e a natureza faziam par, eram desdobramentos de um mesmo corpo. As artimanhas do imaginário contribuirão, assim, para redesenhar o contorno de gerações presentes e futuras, preparando terreno para o plantio do texto escrito. (FARES; NUNES, 2006, p. 115).

Acredito que essa sequência de aulas foi muito produtiva porque tivemos a oportunidade de apresentar elementos importantíssimos para universo literário, tais como intertextualidade e estilística, além de apresentar aos alunos nossa rica literatura indígena, pouco valorizada em nossa sociedade.

5.8 QUEM DECLAMA, SEUS MALES ESPANTA

Resolvi desenvolver uma atividade que não era habitual em nossa escola: a declamação de poemas. Temos um projeto em parceria com a bibliotecária em que os alunos quinzenalmente escolhem livros na biblioteca escolar para ler em casa e no dia da troca compartilham com os colegas experiências sobre as obras lidas. Observando os livros que os alunos costumavam escolher, notei que muitas vezes optavam por antologias poéticas. Percebi, então, a necessidade de investir em um trabalho que envolvesse a apreciação do gênero poético, uma vez que cabe à escola apresentar ao aluno a vasta gama de opções literárias para seu deleite, pois de acordo com Averbuck (1982, p. 67) o papel da escola não é

o de “[...] fazer poetas, mas de desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação do mundo.”. Com base nessa percepção decidi criar um concurso de declamação¹⁷ de poemas.

Antes de contar a boa nova para os alunos, iniciei a aula relembrando a importância de fazermos o uso correto da entonação para realizarmos uma boa leitura, e que cada tipo de texto exigia uma entonação diferente. Para exemplificar, comentei sobre o carro de som que faz os anúncios de falecimentos e missas de sétimo dia em nossa cidade (sim, ainda existem esses meios de comunicação). Falei que o locutor utilizava um tom de voz sério, já que a situação exigia essa sobriedade, e a mesma narração não poderia ser feita com entonação jovial, divertida, pois destoaria da expectativa das pessoas uma vez que comumente tratamos a morte como algo triste.

Toda essa introdução deu-se para que eu chegasse à explicação sobre a leitura de poemas. Falei aos alunos que um poema poderia receber diversas entonações porque carregava emoções diferentes, dependendo de cada situação. O leitor de um poema deveria utilizar uma entonação que expressasse os sentimentos do eu lírico – a voz que fala o poema. Disse que não deveríamos simplesmente ler um poema, e sim declamá-lo, valorizando a musicalidade obtida por meio das rimas e figuras sonoras, como assonância e aliteração. Expliquei que declamar era a arte de expressar os sentimentos contidos no poema através de uma leitura com boa entonação e gestos próprios. Perguntei se algum deles já havia declamado um poema, e diante da resposta negativa, informei que teriam essa oportunidade, pois faríamos um concurso de declamação. Vários alunos reclamaram, afirmando que não conseguiriam memorizar, que eram tímidos, que não gostavam de poemas, etc. Tentei tranquilizá-los dizendo que se tivessem força de vontade e treinassem bastante conseguiriam realizar uma ótima apresentação.

Confidenciei-lhes que havia declamado meu primeiro poema aos cinco anos de idade, e por ter sido uma experiência prazerosa nunca esquecera o texto. Diante de certa incredulidade dos alunos, fiz a declamação do referido poema, tal qual lembro-me de ter realizado durante a infância (o poema sobre o qual aqui escrevo é *O elefantinho*, de Vinícius de Moraes). Os alunos riram bastante de minha declamação, então expliquei que isso só fora possível porque eu havia me preocupado em representar com veracidade os sentimentos

¹⁷ O conceito de declamação que aqui privilegiamos é o da interpretação de uma mensagem com a voz, a mímica e os gestos, dando ênfase aos diferentes matizes de um texto poético para destacar o sentimento existente em seu conteúdo.

apresentados no poema. Para comprovar, realizei uma nova declamação do poema, mas dessa vez de maneira mecânica. Puderam perceber que se a leitura for feita sem entonação e gesticulação adequadas, o poema perde seu encanto. Meu objetivo com essa comparação era o de que os alunos percebessem que a leitura em voz alta vai muito além da fluência na fala; o leitor precisa compreender o poema, apropriar-se de seus significados para que, ao fazer uso adequado da entonação, possa transmitir aos outros ouvintes a beleza contida no texto poético. Segundo Oliveira (2010):

A leitura em voz alta é uma maneira de incorporar a experiência da leitura literária, de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra. Quando a voz do leitor reverbera o texto, ele adensa aquelas palavras (antes presas ao papel ou à tela ou a outro suporte), tornando-as vibração. Elas ganham então uma nova circulação sanguínea e espacial, penetram no leitor, deixando rastros; e o leitor, por sua vez, ao ressoá-las, confere às palavras novas colorações. (OLIVEIRA, 2010, p. 285)

Superada essa primeira barreira – a da resistência a algo desconhecido – mostrei aos alunos diversos livros de poemas sobre os mais variados temas e estilos. Perguntei sobre a preferência dos alunos quanto ao tema do poema que gostariam de declamar (humor, natureza, amor, tristeza, etc.), anotei as informações e selecionei um texto para cada aluno, de acordo com o estilo que haviam preferido. Acredito que adequar o poema ao gosto do aluno foi fundamental para a realização dessa atividade, pois já que teriam que superar as dificuldades para aceitar e executar algo novo em suas vidas, vencendo a timidez e a insegurança, pelo menos que fosse com um texto que gostassem, assim ficariam mais à vontade durante a declamação. Dessa forma, eu escolhia o poema, chamava o aluno e perguntava se havia gostado. Caso o aluno não concordasse, eu procurava outro que o agradasse.

Quando o aluno vê que sua opinião é valorizada e respeitada pelo professor, procura engajar-se na atividade, já que percebe que também tem voz ativa no contexto da sala de aula. Nesses doze anos em que exerço a docência, procuro pautar minha prática no diálogo com os alunos, deixando clara minha posição como autoridade responsável pelo processo de ensino, sem que para isso necessite fazer uso de autoritarismo. Tento demonstrar através de minhas ações que o respeito é primordial para o êxito em todos os tipos de relacionamentos, inclusive na convivência entre professor e aluno.

Selecionados e distribuídos todos os poemas, marcamos a data de apresentação para dali a duas semanas, tempo em que os alunos preparariam sua apresentação em casa. Sugeri

que declamassem seu poema para familiares e amigos, explicando que agindo assim, além de treinar a memorização do poema, poderiam receber sugestões quanto a sua performance. No entanto, meu objetivo ia além: envolver os pais e outros familiares no universo escolar dos alunos e ajudá-los a vencer a timidez, pois declamando para outras pessoas antes da exibição para a classe ficariam mais seguros quanto a sua apresentação.

Procurando inovar ainda mais nossa apresentação, expliquei a ideia do concurso de declamação aos outros professores, convidando-os para declamar um poema de sua preferência para a turma. Com exceção da vice-diretora, ninguém aceitou o convite, alegando timidez, indisponibilidade de tempo para ensaiar, notei até mesmo certo descaso. O ocorrido me fez refletir sobre o papel do docente: muitas vezes cobramos dos alunos atitudes que não somos capazes de realizar. Não saímos de nossa zona de conforto para demonstrar aos alunos como desenvolver uma atividade por termos medo de nos equipararmos a eles, e diante do nosso possível fracasso, sermos ridicularizados e perdermos nosso prestígio. A partir desse acontecimento decidi que a partir de agora, executarei com os alunos as atividades que deles cobrar. Devemos promover a confiança e a empatia com os estudantes, o aluno precisa saber que não está sozinho, que o professor estará ao seu lado para tentar, acertar e – por que não – errar.

Na data marcada, levei os alunos para uma área externa – um gramado cercado de árvores – onde formamos um semicírculo. No momento de sua apresentação, o aluno posicionava-se ao centro, falava o título de seu poema e o autor, dando início à declamação. Apesar de muitos alunos terem esquecido parte de seu texto, talvez pelo nervosismo natural da situação e também por timidez, acredito que o resultado tenha sido positivo ao verificar o comprometimento de todos quanto à preparação: um aluno que declamou um poema de amor ajoelhou-se como se estivesse diante da amada, a garota que escolheu um poema que abordava a tristeza declamou em meio a lágrimas. Um garoto que, ao declamar sobre o eu lírico que corria da chuva esgueirou-se pelas árvores gritando, provocando gargalhadas e aplausos em toda a turma, ou a menina que declamava enquanto dançava. Foram muitas apresentações boas, e mesmo aquelas que não foram tão exitosas, fizeram-me refletir que a experiência da declamação foi bastante satisfatória, pois é a partir do conhecimento e da prática que os alunos conseguirão desenvolver habilidades como essa. Expliquei aos alunos que aquele havia sido apenas o início de nossa viagem pelo mundo da declamação, que muitas aventuras ainda estavam por vir.

A escolha das melhores declamações foi feita por mim e pelos alunos da classe – eu selecionei os finalistas e os alunos escolheram por meio do voto. A premiação material foi

simbólica, no entanto os campeões tiveram outra surpresa: foram convidados pela vice-diretora para declamarem seus poemas num evento realizado bimestralmente pela escola, no qual estariam presentes pessoas de toda a comunidade. Foi um momento de êxtase e espanto total. Ensaiei diariamente com os alunos para que ficassem bem seguros quanto as suas performances. O resultado foram apresentações maravilhosas, elogiadas por alunos, pais e professores.

Inclusive, inspirando-se na apresentação desses alunos, a professora da turma do 3º ano decidiu desenvolver um projeto sobre poesia com seus alunos, cuja culminância seria também a declamação de poemas para pais e alunos de nossa escola. Convidou-me para introduzir o tema para sua turma, explicando os conceitos de poesia, verso, rima etc. Nessa ocasião tive a autorização da professora para levar os alunos campeões para apresentarem-se para os pequeninos, que maravilhados, diziam que queriam declamar daquela maneira. A satisfação de meus alunos era visível, ficaram orgulhosos em ver que suas exibições haviam provocado a admiração em outras pessoas.

Entre tantos acontecimentos satisfatórios durante a realização dessa atividade, o que mais me alegrou foi perceber que a minha iniciativa, além de atingir positivamente os alunos, provocou eco na prática docente de outra educadora, que desenvolveu um projeto maravilhoso com seus alunos, cuja culminância foi digna de muitos aplausos. Creio que o sucesso escolar depende também dessa constante troca de experiências entre os professores, pois compartilhando ações que deram certo conosco contribuímos para o sucesso de outros, formando assim uma grande teia de boas práticas no ambiente educacional.

5.9 INTERVALO: CONHECENDO UMA POETISA LOCAL

Convidei a senhora Águeda Mendes da Silva, escritora local, para dar uma palestra para a turma. Os alunos ficaram entusiasmados ao saberem dessa notícia, alegando que nunca haviam conhecido um escritor “de verdade”. Para apresentar um pouco da obra de Águeda, adquiri alguns exemplares de seu livro *Nas asas do pensamento* (SILVA, 2003) e, formando duplas na classe, pedi aos alunos que lessem os poemas e escolhessem aquele que mais haviam gostado. À medida que os alunos apontavam suas preferências, escrevia os títulos na lousa, informando que o mesmo poema não poderia ser escolhido por outra pessoa. Quando todos finalizaram suas escolhas, distribui folhas brancas para que copiassem o poema e ilustrassem de acordo com a interpretação que fizeram, com as sensações que extraíram do texto.

A próxima etapa foi o compartilhamento de impressões: cada aluno apresentou sua ilustração do poema, comentando por que este havia conquistado sua predileção. De acordo com Colomer (2003, p. 317), “[...] os recursos não-verbais são usados para estabelecer um discurso complementar ou aparentemente contraditório com o do texto e para incluir a participação do leitor na construção da obra ou nos jogos que dela se derivam.”. Foi um momento muito interessante e enriquecedor, pois os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a obra da autora, ler diversos poemas, exercitar a capacidade de interpretação e dar asas à imaginação ao ilustrar o modo como sentiram o texto escolhido.

Contei com o auxílio da vice-diretora e da bibliotecária para decorar o galpão que seria o local do encontro da escritora Águeda com a classe. Utilizamos os textos ilustrados pelos alunos para compor painéis que foram expostos nas paredes (ver apêndice F). Fizemos a reprodução maior da capa do livro. O local ficou muito bonito e a escritora emocionou-se diante de tamanho reconhecimento. Segundo ela, sempre teve vontade de levar sua obra e suas histórias para os estudantes de nossa cidade, entretanto, nunca havia recebido um convite para isso.

Durante a palestra da escritora, os alunos comportaram-se muito bem. Ouviram atentos as lembranças que motivaram muitos dos poemas que haviam lido em sala de aula, fizeram perguntas à autora sobre suas motivações e dificuldades durante a composição poética, divertiram-se com as histórias engraçadas que a senhora Águeda relatava. O clima estava tão descontraído que um aluno desafiou a escritora a criar um poema naquele mesmo instante, em que deveria expressar seu sentimento a partir do momento que havia recebido o convite para a palestra com os alunos até aquele momento em que finalizava seu encontro. A autora aceitou e cumpriu tal desafio com louvor. Ao despedir-se dos alunos, a senhora Águeda deixou-nos a mensagem de que o segredo do sucesso é lutar sempre para conseguir algum objetivo, mesmo que para isso necessite recomeçar quantas vezes forem necessárias. Esse conselho, segundo ela, valia tanto para a criação de um poema quanto para qualquer outra dificuldade que porventura surgissem em nossas vidas.

Ao final da palestra, os alunos comentaram que haviam gostado muito de conhecer a escritora e que apesar desta apresentar uma idade bastante avançada, era divertida e conseguira interagir com toda a turma. O interesse foi tamanho que, dias depois, alguns alunos procuraram a senhora Águeda para comprarem um exemplar autografado de seu livro. Acredito que o fato de ter apresentado antecipadamente os poemas da autora foi fundamental para incutir nos alunos a curiosidade sobre quais situações e pessoas a inspiraram em cada poema.

A repercussão do evento com a escritora ultrapassou os portões de nossa escola e provocou o interesse de professores de outras escolas, que nos procuraram em busca de informações sobre o projeto para desenvolvê-lo com seus alunos. Mais um exemplo de que as ações que dão certo devem ser compartilhadas para que atinjam o maior número possível de pessoas envolvidas no processo de ensino.

5.10 DESVENDANDO O CORDEL

Tanto esta sequência quanto a próxima foram realizadas utilizando como ferramenta o livro didático adotado pela escola, uma vez que os gêneros orais que aqui privilegiaremos receberam destaque justamente na unidade do material didático que eu iria trabalhar com a classe. Expliquei aos alunos que o texto que iríamos ler apresentava algumas diferenças em relação aos textos trabalhados anteriormente, tanto os poemas de Manoel de Barros quanto aqueles que foram utilizados durante nossa pausa na obra barreana. A motivação consistia, dessa forma, em aguçar a curiosidade dos alunos e refinar o seu olhar para o texto em busca de características peculiares.

Solicitei que abrissem o livro didático na página específica que continha o texto *A hora da morte*, de Chico Salles e ouvissem atentos a leitura que eu realizaria deste texto. Veja abaixo o texto na íntegra:

A HORA DA MORTE
Chico Salles

Esta primeira história
Me contou Jota Canalha
Afirmando ser verídica
Se deu em Maracangalha
O conto do Carochinho
Foi com Nelson Cavaquinho
Que se passou a batalha.

O sujeito teve um sonho
Do dia em que morreria
Seria na terça feira
Vinte oito era o dia
Do primeiro fevereiro
Já estava em janeiro
Começou sua agonia.

No dia seguinte do sonho
Procurou a cartomante
Que confirmou a história
Ele mudou de semblante
Dizendo-lhe até o horário

Marcando no calendário
Ali naquele instante.
Seria às vinte e três horas
Reafirmou com certeza
O cara saiu dali
Carregado de tristeza
Murmurando repetia
Meu Deus mais que agonia
Mostre-me sua grandeza.

E com o passar dos dias
Aumentava a aflição
Ele cheio de saúde
E naquela situação
Meu Deus o que faço agora
Passava outra aurora
E nada de solução.

Quando chegou fevereiro
Seu peito alto batia
Procurou um hospital
E na cardiologia
Naquela dúvida infame
Fez tudo o que é exame
Até radiografia.

Fez exame de esforço
Urina e colesterol
Também exame de sangue
E fezes estavam no rol
Teve no ácido úrico
Um resultado telúrico
Feito isca no anzol.

A saúde era perfeita
Não tinha nem dor de dente
Ficou um pouco animado
Mais ou menos sorridente
Outra semana passou
O calendário voou
Deixando-lhe impaciente.

Até que chegou o dia
Daquela interrogação
Foi então dormir mais cedo,
Mas sua imaginação
Resolveu naquele instante
Tomar um duplo calmante
Haja, haja coração.

O relógio despertador
Em cima de uma banquetta
Ele embaixo do lençol
Aquela triste faceta
Um minuto era um mês
Olha o relógio outra vez
Batendo feito o capeta.

Depois, se passar das onze
Ele estaria salvo

Daquela situação
 Não seria mais o alvo
 Mas o tempo é assim
 Quando quer fazer pantin
 Não dá nem um intervalo.

Passava das dez e meia
 Quando chegou o destino
 Bateu na sua cabeça
 Feito badalo de sino
 Ali naquele momento
 Veio no seu pensamento
 Sair daquele pepino.

Pegou o despertador
 Atrasou em quatro horas
 Em seguida adormeceu
 Feito anjos na aurora.
 Isto já faz vinte anos
 Vivinho e cheio de planos
 Nem pensa em ir embora. (SALLES, 2010).

Realizei a leitura com bastante entonação, transferindo para a voz o suspense que o texto transmitia. Os alunos permaneceram o tempo todo em silêncio, uma vez que, como não havia – propositalmente – dado-lhes chance para realizar com antecedência a leitura silenciosa, estavam curiosos para descobrir o desfecho daquela estranha história.

Finalizada a leitura, perguntei o que eles haviam achado do texto, e disseram ser este um pouco confuso. Informei que iríamos discorrer sobre as dúvidas, mas, que antes disso, gostaria que me respondessem quais eram as características deste texto que se diferenciavam daquelas apresentadas nos poemas de Manoel de Barros, e para anotar tais características, desenhei um quadro na lousa. Rapidamente disseram que este texto parecia uma música, sendo essa a nossa primeira característica anotada.

Perceberam que o texto era escrito em versos e estrofes, diferentemente dos poemas de Manoel de Barros, que preenchem parágrafos. Em relação ao eu lírico, perguntei se havia semelhança. Rapidamente alguns alunos alegaram que a história apresentada não acontecera com o narrador¹⁸, enquanto o que Manoel de Barros relatava eram suas próprias lembranças.

Apresentadas as diferenças, perguntei se havia entre os textos alguma semelhança. Depois de pensarem um pouco, alguns alunos afirmaram que ambos contavam uma história. Nesse ponto, expliquei aos alunos que o texto lido era um cordel, e diante do desconhecimento de todos em relação àquele termo, expliquei que consistia numa manifestação literária escrita, destinada à declamação, à leitura oral. Esclareci que a primeira

¹⁸ Os alunos apresentaram dificuldades para diferenciar as figuras de narrador e eu lírico, possivelmente devido às características narrativas presentes tanto nos poemas de Manoel de Barros quanto no cordel de Chico Salles.

característica apontada pelos alunos – parecer música – era obtida por meio do emprego de recursos poéticos que dão ritmo à leitura, como rima e métrica. Comentei sobre sua origem¹⁹ e valor social, uma vez que a leitura de folhetos de cordel para grupos de pessoas não alfabetizadas é ação corriqueira desde que essa literatura se difundiu no Nordeste. Motivadas pela curiosidade que as narrativas destes folhetos representavam, muitas pessoas – principalmente oriundas da zona rural – viam no cordel um estímulo para aprenderem a ler.

Dessa forma, comecei a análise da primeira estrofe do cordel:

Esta primeira história
 Me contou Jota Canalha
 Afirmando ser verídica
 Se deu em Maracangalha
 O conto do Carochinho
 Foi com Nelson Cavaquinho
 Que se passou a batalha. (SALLES, 2010).

Os alunos perguntaram quem era Joca Canalha, já que essa personagem não aparecia em nenhum outro momento no decorrer da narrativa. Expliquei ser este um artifício utilizado pelo autor para demonstrar que aquela era uma história que não havia acontecido com o narrador e que o mesmo não o presenciara, apenas ficara sabendo por meio do relato de outra pessoa. Ressaltei que a maneira como os versos foram construídos era muito semelhante ao falar das pessoas que viviam na região em que o cordel havia sido produzido, trazendo para o texto marcas de oralidade, além do trabalho com as rimas. Lembrei que as palavras de cada verso não estavam dispostas da maneira mais “fácil” para a compreensão. Entretanto, se o cordelista tivesse optado pela maneira mais objetiva, o texto não teria rimas e perderia parte de sua musicalidade. Para demonstrar minha afirmação, escrevi como seria uma adaptação mais fácil e objetiva quanto à leitura:

“Quem me contou essa primeira história foi Jota Canalha/ E afirmou que era verdadeira/ E que havia acontecido em Maracangalha/ com um homem chamado Nelson Cavaquinho.” Os alunos perceberam que dessa forma o texto perdera a musicalidade. Acredito que seja importante explicar as possíveis estratégias textuais ao aluno cuja formação leitora está em desenvolvimento, assim ele será capaz de reconhecer e apreciar o trabalho engendrado por cada autor ao longo das próximas leituras que venha a realizar, afinal, o

¹⁹ A chegada dos portugueses trouxe também a cultura da literatura de cordel. Os primeiros cordéis editados em nosso país datam da segunda metade do século XIX. O cordel se desenvolveu bastante no interior nordestino, tendo como funcionalidade o entretenimento e também o caráter informativo, da transmissão de notícias. Num tempo em que não existia mídia escrita ou televisiva, o cordelista fazia o papel de repórter, andando de feira em feira para levar à população os acontecimentos semanais.

exercício de letramento literário é um processo contínuo, como explica Cosson (2014):

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. (COSSON, 2014, p. 120).

A leitura das próximas três estrofes deu-se sem maiores dúvidas, uma vez que a linguagem objetiva facilitou a compreensão dos alunos sobre a narrativa que se apresentava. Na estrofe abaixo,

E com o passar dos dias
Aumentava a aflição
Ele cheio de saúde
E naquela situação
Meu Deus o que faço agora
Passava outra aurora
E nada de solução. (SALLES, 2010).

perguntei aos alunos a quem o eu lírico dirigia sua fala, ao que responderam que era uma súplica a Deus. Questionados sobre o estado do eu lírico, informaram que este estava angustiado porque estava chegando o dia de sua morte. Indaguei qual seria o significado da expressão “passava outra aurora”. Como ninguém sabia, pedi que um aluno pesquisasse o vocábulo no dicionário, e diante da resposta “claridade que aponta o início da manhã, antes do nascer do Sol” (HOUAISS, 2001, p. 223), compreenderam tratar-se de uma maneira mais poética de informar que “mais um dia havia se passado”.

Expliquei à turma que mesmo que fosse caracterizado como manifestação poética por ser construído em versos e estrofes, o cordel seguia uma estrutura narrativa, uma vez que apresentava situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Aproveitei este momento para revisar rapidamente as características de cada etapa da estrutura narrativa, perguntando em seguida qual era a estrofe daquele cordel que representava o clímax. As opiniões dividiram-se nessa questão, já que várias foram as estrofes escolhidas pelos alunos. Expliquei que um texto poderia apresentar diversos momentos emocionantes, porém o clímax era o momento de maior tensão.

Como já tinha conhecimento de que a maioria dos alunos cultivava o hábito de assistir às telenovelas, utilizei um exemplo relacionado com a realidade da turma para que compreendessem melhor a noção de clímax: os capítulos das telenovelas encerram-se sempre na cena que causa maior curiosidade nos telespectadores. De certa forma, esta cena

corresponde ao clímax da narrativa, pois é o momento em que o telespectador (ou leitor, como é o caso do texto escrito) “prende a respiração” à espera do que acontecerá após o momento de maior emoção. Dito isso, refiz a pergunta sobre a estrofe que melhor representava o clímax e a maioria dos alunos escolheu o seguinte trecho:

Passava das dez e meia
Quando chegou o destino
Bateu na sua cabeça
Feito badalo de sino
Ali naquele momento
Veio no seu pensamento
Sair daquele pepino. (SALLES, 2010).

A interpretação discorreu tranquilamente, apenas precisei explicar o sentido de algumas expressões como “sair daquele pepino”, “o calendário voou”, “um minuto era um mês”, “batendo feito capeta”, “fazer pantim”, “adormeceu feito anjos na aurora”. Finalizada essa etapa, selecionei alguns exercícios do livro didático sobre o texto analisado (ver anexo D) para que os alunos respondessem e realizamos a correção oralmente e repassando as respostas na lousa. Nas questões em que as respostas eram de cunho pessoal, ouvi a resposta de todos os alunos, pois creio que seja uma forma de valorizar sua opinião, mesmo porque a interpretação que se faz de um texto é subjetiva, pois pode variar de um leitor para o outro. Segundo Liberato (2006):

Compreender um texto é encontrar o seu sentido. Mas, em primeiro lugar, é preciso dizer que o sentido não está no texto, pronto para ser identificado. O sentido está na cabeça do escritor e deve ser construído pelo leitor. O texto funciona apenas como uma pista para a construção do sentido, mas não garante por si só a compreensão. Nesse processo de construção de sentido contribuem não só as informações fornecidas pelo texto, mas também todo o conhecimento armazenado na mente do leitor. (LIBERATO, 2006, p. 225).

Analisamos algumas imagens e informações que o livro didático trazia sobre a literatura de cordel, e os alunos interessaram-se muito pela xilogravura. Expliquei aos alunos como se organizava o esquema rítmico num poema, através da seguinte estrofe:

No dia seguinte do sonho	X	(sem rima)
Procurou a cartomante	A	
Que confirmou a história	X	(sem rima)
Ele mudou de semblante	A	
Dizendo-lhe até o horário	B	
Marcando no calendário	B	
Ali naquele instante.	A	

Como forma de fixar a explicação, pedi que os alunos fizessem o esquema rítmico nas outras estrofes do cordel, corrigindo posteriormente na lousa. Na próxima etapa desta sequência, levei os alunos à sala de informática para acessarmos alguns sites que continham a literatura de cordel²⁰. Meu objetivo era apresentar aos alunos a diversidade de textos deste gênero, bem como suas peculiaridades. Finalizado esse momento, retornamos para a sala de aula, onde dividi os alunos em duplas. Preferi escolher os componentes de cada dupla, colocando os alunos que apresentavam dificuldade na produção textual junto a colegas que possuíam maior facilidade para essa tarefa, sem, no entanto, informar esse critério de seleção.

Expliquei que cada dupla deveria produzir um cordel, cujo tema era livre, havendo, porém, a exigência de possuir rimas, garantindo, assim, a musicalidade. Decidi deixar a temática livre porque já havia realizado a exigência de conter rimas, dessa forma preferi não sobrecarregar os alunos com tantas imposições. Durante o processo de produção, mantive-me à disposição dos alunos para esclarecer dúvidas e opinar sobre o texto quando fosse solicitada. Ao final desta aula, recolhi os textos para corrigir os erros ortográficos e verificar se todos haviam compreendido as características de um cordel. O resultado geral foi muito satisfatório; temas variados, criatividade e musicalidade latentes nos textos. Apenas uma dupla não compreendeu que se tratava de um texto em versos e estrofes, produzindo-o em parágrafos.

Na aula seguinte, devolvi as produções de cada dupla e pedi que transcrevessem o texto para um livreto de cordel que os ensinei a confeccionar, no qual deveriam também criar ilustrações semelhantes às xilogravuras dos cordéis tradicionais (ver apêndice G). Informei que os trabalhos produzidos seriam expostos durante a feira de ciências que a escola organizaria dentro de poucos meses.

Acredito que parte do sucesso dessa atividade deva-se ao trabalho com o esquema rítmico, já que possibilitou aos alunos conhecimento e confiança para produzir seus textos com a tão temida rima, que alarmaram desde os primeiros instantes não saber criar. Alunos que geralmente recusavam-se a produzir textos em sala de aula empenharam-se em realizar um bom trabalho, como é o caso do aluno que produziu o cordel exibido no apêndice H. Outra estratégia positiva foi explorar a diversidade linguística de nosso idioma, uma vez que a literatura de cordel apresenta a variedade regional que reproduz o falar dos nordestinos e moradores do interior de maneira geral.

²⁰ ACADEMIA Brasileira de Literatura de Cordel. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/>>; CORDEL literatura popular em verso. Disponível em: <<http://www.casarui Barbosa.gov.br/cordel/>>; CÂMARA Brasileira de Jovens Escritores. Disponível em: <<http://www.camarabrasileira.com.br/cordel.htm>>. Acesso em: 20 out. 2016.

5.11 INTERVALO: SENTA AÍ QUE O CAUSO É BOM

Assim como aconteceu com o cordel, o gênero que desenvolvemos nesta sequência – “causo” – também foi privilegiado pelo livro didático. Dessa forma, realizei com os alunos as atividades sugeridas pelo material didático (ver anexo E), e depois disso, falei para a turma que iríamos realizar dentro de uma semana uma roda de contação de causos. Expliquei aos alunos que poderiam perguntar aos pais, avós ou conhecidos mais velhos, já que o relato oral de histórias era um hábito em nosso município. Ressaltei que o causo poderia assumir diferentes tons: terror, mistério, humor, etc. e que a fonte também era variável; poderia ser algo que os alunos haviam presenciado ou simplesmente tivessem ouvido alguém contar.

Para exemplificar, disse que iria contar um causo que meu avô relatara há muitos anos, e que havia acontecido com ele, na fazenda em que morava. Como era uma história de suspense, caprichei nos elementos narrativos que reforçavam o tom de mistério, e os alunos ficaram compenetrados durante todo meu relato. O desfecho de meu causo era surpreendente, pois ao contrário do que se imaginava durante toda a narrativa, não terminava de maneira trágica, mas sim engraçada. Os alunos gostaram muito do causo. Então expliquei para a turma que o principal durante a contação de causos não é necessariamente o que dizemos, mas sim como dizemos. O contador deve utilizar estratégias para provocar a curiosidade em seus interlocutores.

No dia marcado, depois do prazo estipulado, fomos para a área externa da escola e nos sentamos em forma de círculo na grama, embaixo das árvores. Para momentos como esse acredito que sair da sala de aula e procurar um local agradável e ameno seja fundamental para o bom desenvolvimento da atividade.

Os alunos relataram seus causos, um a um, enquanto o restante da turma ouvia atento. Tivemos causos de humor, mistério, terror, os mais variados possíveis. A maioria relatou histórias que ouviram dos avós. Uma aluna comentou que, ao perguntar para os familiares se estes conheciam algum causo para que ela contasse para a turma em nossa atividade, foram tantos os relatos que, ao perceber, já haviam formado sua própria roda de contação de causos, o que segundo ela, foi muito divertido. Esse resgate da literatura de tradição oral é muito importante, uma vez que seu compartilhamento é cada vez mais restrito à literatura infantil. De acordo com Colomer (2003):

Faz muito tempo que a literatura oral perdeu sua caracterização de “popular”, no sentido de compartilhada pela população de uma cultura. Foi, precisamente, seu extravasamento para uma nova audiência, a constituída agora pela infância, que lhe

permitiu manter sua presença no imaginário coletivo das sociedades contemporâneas. Pode-se afirmar, pois, que o folclore como forma literária viva está enraizado essencialmente na literatura infantil. (COLOMER, 2003, p. 55).

Fiquei muito satisfeita, já que atividades como a que realizamos nessa sequência têm o poder de resgatar a cultura da oralidade tão marcante em nossa região. Algumas imagens de nossa atividade estão exibidas no apêndice I.

5.12 A POESIA PEDE PASSAGEM

Após a roda de contação de causos, informei aos alunos que em nossa cidade havia um senhor, fazendeiro muito conhecido por toda a comunidade, famoso por criar e declamar belíssimos poemas. Falei aos alunos que, aceitando meu convite, esse senhor iria até a escola demonstrar um pouco de sua arte aos alunos.

Os estudantes ficaram curiosos sobre aquela personalidade local que iriam conhecer. Perguntaram sobre sua história, suas inspirações, etc. Comentei vagamente sobre sua vida e disse que por ser reconhecido em nossa cidade e região, o Sr. Conrado havia concedido uma entrevista a um programa de televisão de uma conhecida emissora nacional. Dito isso, levei a turma à biblioteca – que também funciona como sala de vídeo – para assistirmos à entrevista (CONRADO, 2016). Os alunos ficaram encantados com o que viram: a fazenda, as histórias de boiadeiro, a capacidade de memorização do entrevistado – Sr. Conrado não escreve nenhum de seus poemas, guarda-os todos apenas na memória – mesmo com poemas que contêm mais de vinte estrofes.

Ao retornarmos para a sala de aula, ouvi a troca de impressões dos alunos sobre o entrevistado, percebendo a euforia quando diziam que queriam ouvi-lo declamar aqueles poemas ao vivo, no momento em que este viesse visitá-los. Ressalto que acredito ser fundamental este primeiro olhar sobre o poeta e sua obra antes que o mesmo seja apresentado pessoalmente à turma – assim como realizamos com a escritora Águeda – pois dessa forma os alunos terão mais interesse em ouvir uma pessoa sobre a qual tenham o mínimo de conhecimento, além da curiosidade já incutida durante a exploração inicial da história dos poetas, bem como suas obras.

Solicitei aos alunos que escrevessem em seus cadernos algumas perguntas que gostariam de fazer ao Sr. Conrado. A maioria realizou questionamentos sobre o que o inspirava, o primeiro poema produzido, o poema preferido, técnicas de memorização etc.

A visita do Sr. Conrado ocorreu uma semana após a exibição da reportagem e

elaboração das perguntas. Nos sentamos formando um semicírculo no espaço arborizado da escola e o Sr. Conrado começou a relatar sua história de vida para os alunos. Para cada assunto apresentado ele tinha algum poema de sua autoria para declamar, o que tornou nossa aula um momento poético muito prazeroso. O Sr. Conrado respondeu a todas as perguntas de maneira receptiva, e os alunos ficaram encantados com sua memória para lembrar-se de tantos poemas, inclusive o primeiro que produziu, aos seis anos. Acredito que a atividade realizada neste intervalo foi uma maneira excelente de encerrar – somente neste projeto – os textos literários voltados para a oralidade, como é o caso dos cordéis e causos que aqui trabalhamos. Os registros fotográficos deste momento encontram-se no apêndice J.

5.13 REMEMORANDO PAISAGENS: O VELHO/NOVO OLHAR DE SEMPRE

Nessa sequência optei por apresentar um poema da terceira parte da obra *Memórias inventadas*, nomeada por Manoel de Barros como “a terceira infância”. Com minha escolha, objetivei mostrar aos alunos a leve mudança na exposição do poeta, que deixa de lado, parcialmente, a alegria e molecagem expressas nos relatos sobre descobertas e brincadeiras na “infância” e “segunda infância”, para apresentar um tom nostálgico e reflexivo. O poema escolhido foi *Corumbá revisitada*.

Corumbá revisitada

A cidade ainda não acordou. O silêncio do lado de fora é mais espesso. Dobrados sobre os escuros dormem os girassóis. Eu estou atoando nas ruas moda moscas sem tino. O sol ainda vem escorado por bando de andorinhas. Procuro um trilheiro de cabras que antes me levava a um porto de pescadores. Desço pelo trilheiro. Me escorrego nas pedras ainda orvalhadas. Passa por mim uma brisa com asas de garças. As garças estão a descer para as margens do rio. O rio está bufando de cheio. Há bugios ainda nas árvores ribeirinhas. Logo os bugios subirão para as árvores da cidade. O rio está esticado de rãs até os joelhos. Chego no porto dos pescadores. Há canoas embicadas e mulheres destripando peixes. Ao lado os meninos brincam de cangapés. Das pedras ainda não sumiram os orvalhos. Batelões mascateiros balançam nas águas do rio.

Procuro meus vestígios nestas areias. Eu bem recebia as pétalas do sol em mim. Queria saber o sonho daquelas garças à margem do rio. Mas não foi possível. Agora não quero saber mais nada, só quero aperfeiçoar o que não sei. (BARROS, 2008, p. 163).

Apesar de deduzir que os alunos teriam dificuldades em compreender o poema devido ao grande número de figuras de linguagem, percebi logo no início da interpretação que estava enganada. Refleti que este é, por vezes, um equívoco cometido por nós, professores: subestimar a capacidade de nossos alunos. Como geralmente realizamos o trabalho com o

texto literário de maneira intuitiva, sem delimitação de metodologias e objetivos, não percebemos por vezes o avanço dos alunos no processo de letramento literário. Daí a necessidade de definir claramente quais são os resultados que almejamos alcançar com a análise de um texto literário, bem como os caminhos que trilharemos para alcançar tal feito, atentando sempre para o principal objetivo, que consiste em desenvolver o letramento literário de nossos alunos, como pontua Cosson (2014):

O que importa manter é o objetivo de proporcionar ao aluno o conhecimento de literatura que só pode ser feito, antes de qualquer coisa, pela leitura do texto literário. Do mesmo modo, essa leitura não pode ser feita de maneira aleatória, mas sim dentro de um processo de aprendizagem que é dever da escola proporcionar. Ao professor cabe encontrar o delicado equilíbrio entre os interesses de fruição pessoal e as necessidades da escolarização do literário. (COSSON, 2014, p. 105).

Já na primeira expressão, “A cidade ainda não acordou.”, perguntei aos alunos se compreendiam o que significava a cidade acordar, ao que prontamente responderam tratar-se das pessoas que moravam na cidade e não ela em si. No trecho seguinte, “O silêncio do lado de fora é mais espesso. Dobrados sobre os escuros dormem os girassóis. Eu estou atoando nas ruas moda moscas sem tino. O sol ainda vem escorado por bando de andorinhas.” (BARROS, 2008, p. 163), perceberam que o eu lírico dá indícios de que está vagando pelas ruas mesmo que ainda não tenha amanhecido.

O restante da interpretação deu-se de maneira tranquila, os alunos perceberam que o eu lírico descrevia o ambiente tal qual havia encontrado naquele momento, salvo pelo uso de duas expressões que demonstravam a busca pela criança que havia sido e as lembranças que restaram daquela época, como “Procuro um trilheiro de cabras que antes me levava a um porto de pescadores.” e “Procuro meus vestígios nestas areias. Eu bem recebia as pétalas do sol em mim.”. Questionei se acreditavam que ele havia conseguido seu intento, e depois de instantes de dúvida, responderam que ele até poderia ter encontrado o lugar de sua infância, mas que este estaria diferente, assim como ele, que já não era a mesma criança do passado.

A leitura do último trecho, “Agora não quero saber mais nada, só quero aperfeiçoar o que não sei.” (BARROS, 2008, p. 163), foi o momento em que os alunos demonstraram mais dúvidas. Alguns alunos entenderam que o eu lírico ficou aborrecido por não ter encontrado as respostas que procurava e desistiu. Outros, que ele descobriu que já possuía todo o conhecimento que lhe era necessário, por isso não se preocupava em buscar novas descobertas. Houve quem analisasse que, se ele queria aperfeiçoar o que não sabia, era sinal de que valorizava mais as perguntas do que as respostas. Considerei todas as interpretações,

pois acredito que mais importante que definir uma única resposta possível, é promover o debate de ideias e a troca de conhecimento entre os alunos, como explica Cosson (2014, p. 115): “[...] a discussão [...] deve trazer perguntas de quem tem dúvidas e respostas de quem acredita saber a resposta. Para tanto, é importante que o professor atue como um moderador e não o catalisador da discussão, evitando dar a primeira e a última palavra sobre a obra.”

Após este momento de leitura e interpretação, pedi aos alunos que escrevessem um pequeno texto, talvez um simples parágrafo, sobre as diferenças e semelhanças perceptíveis no local em que vivem, nos dias atuais e algum tempo atrás. Deixei que produzissem o texto em casa e me entregassem na semana seguinte, para que pudessem observar com atenção o ambiente em que moravam.

Na data marcada, praticamente toda a turma entregou seu texto. Acredito que a maneira como estamos trabalhando com o texto literário seja benéfica para a efetiva participação dos alunos, uma vez que lendo seus textos em sala, comentando os pontos positivos e negativos de todos, posso, de certa forma, incentivar a autoconfiança dos estudantes na produção de seus textos.

A princípio pensei que meu objetivo com a produção textual – relacionar o presente e as lembranças, refletindo sobre sua própria realidade – não seria alcançando, pelo fato dos alunos serem muito novos e talvez não possuírem o discernimento para refletir sobre a passagem do tempo. Mas tive uma grata surpresa ao ler as produções e encontrar naquelas linhas tantos sentimentos puros, reflexões e uma simplicidade narrativa que se assemelhava àquela apresentada por Manoel de Barros. Não tenho aqui a pretensão de afirmar que meus alunos escrevam tão bem quanto o poeta, mesmo porque nosso intuito não é formar escritores e sim desenvolver o letramento literário. O que quero dizer é que percebi que a sinceridade e pureza que o autor valoriza e apresenta em sua obra é realmente uma característica da infância, geralmente esquecida quando nos tornamos adultos, seja pelo monitoramento e julgamento social ou pelas responsabilidades que surgem e nos obrigam a ver a vida de uma maneira mais objetiva e menos colorida. É evidente a intenção do poeta de unir as duas pontas da vida – infância e maturidade – para que o ser humano não perca sua criatividade e imaginação, como pontua Scotton (2004):

Para o poeta, a infância não é um paraíso perdido, mas um tempo que pode se fazer sempre presente na vida adulta, uma vez que elementos como a imaginação, a fantasia, a criação e um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo-a, contribuem para a unidade e a totalidade do ser humano. O sentimento de Manoel de Barros é o contato livre, sem barreiras e sem preconceitos, entre a criança e o adulto. (SCOTTON, 2004, p. 11).

Dois alunos fizeram uma paródia do texto de Manoel, um relatando a vida na fazenda em que mora e outro mostrando o cotidiano de residir no setor industrial; os alunos descreveram suas vizinhanças, hábitos que mantêm até os dias atuais e lembranças que se perderam no tempo, como os troncos das árvores em que escreviam seus nomes e hoje não mais existem (ver apêndice K). Sem dúvida alguma, foi uma experiência muito gratificante perceber na escrita o que antes já havia observado na oralidade: a evolução de meus alunos durante o processo de letramento literário.

5.14 AS FEIÇÕES DAS PALAVRAS: VIAGEM PELO DICIONÁRIO DOS MENINOS

Para realizar este momento, não utilizei nenhuma dinâmica ou questionamento como motivação. Preferi antecipar aos alunos que provavelmente encontrariam algumas dificuldades para compreender o poema, tanto em relação às expressões quanto à maneira utilizada por Manoel de Barros para expor a temática. Mesmo realmente acreditando que tal texto era porventura mais complexo que os anteriores, tive com minha fala o objetivo de inculcar nos alunos a atmosfera de desafio em interpretar um poema difícil e também deixá-los alerta e concentrados, uma vez que já sabiam que encontrariam dificuldades na leitura do texto.

Entreguei o poema *Nomes*, de Manoel de Barros, solicitando que realizassem leitura silenciosa e marcassem as palavras ou expressões que não soubessem o significado. Eis o poema:

Nomes

O dicionário dos meninos registrasse talvez àquele tempo nem do que doze nomes. Posso agora nomear nem do que oito: água, pedras, chão, árvore, passarinhos, rã, sol, borboletas... Não me lembro de outros. Acho que mosca fazia parte. Acho que lata também. (Lata não era substantivo de raiz moda água, sol ou pedras, mas soava para nós como se fosse raiz.) Pelo menos a gente usava lata como se usássemos árvore ou borboletas. Me esquecia da lesma e seus risquinhos de esperma nas tardes do quintal. A gente já sabia que esperma era a própria ressurreição da carne. Os rios eram verbais porque escreviam torto como se fossem as curvas de uma cobra. Lesmas e lacraias também eram substantivos verbais Porque se botavam em movimento. Sei bem que esses nomes fertilizaram a minha linguagem. Eles deram a volta pelos primórdios e serão para sempre o início dos cantos do homem. Para sempre o início dos cantos do homem. (BARROS, 2008, p. 97).

Após certificar-me que todos haviam finalizado a leitura, perguntei se havia alguma palavra ou expressão que não soubessem o significado. À medida que um aluno apresentava uma dúvida, outro aluno a esclarecia. Apenas a palavra “soava” e a expressão “ressurreição da

carne” não foram respondidas por nenhum aluno, então as escrevi na lousa para que tentássemos respondê-las ao longo da interpretação. O primeiro trecho, “O dicionário dos meninos registrasse talvez àquele tempo nem do que doze nomes.” (BARROS, 2008, p. 97) provocou duas interpretações distintas: alguns alunos compreenderam que os meninos conheciam poucas palavras, enquanto outros imaginaram que os meninos haviam criado um dicionário que continha doze verbetes. Expliquei que as duas interpretações faziam sentido, mas que iria prosseguir a análise de acordo com a segunda hipótese.

Continuando a leitura,

Posso agora nomear nem do que oito: água, pedras, chão, árvore, passarinhos, rã, sol, borboletas... Não me lembro de outros. Acho que mosca fazia parte. Acho que lata também. (Lata não era substantivo de raiz moda água, sol ou pedras, mas soava para nós como se fosse raiz.) Pelo menos a gente usava lata como se usássemos árvore ou borboletas. (BARROS, 2008, p. 97).

compreenderam que o eu lírico sabia que a lata não era um elemento da natureza, mas mesmo assim gostava de fingir que era. Perguntei o motivo de ele agrupar a lata aos elementos naturais, “de raiz”, ao que supuseram ser uma lata velha, jogada no quintal, que servia de brinquedo para os garotos. Houve uma aluna que lembrou-nos do poema *Desobjeto*, no qual Manoel declara encanto pelos objetos desprezados, esquecidos. Aproveitei essa explicação para ler um trecho do poema *Latas*, também presente na obra *Memórias inventadas*, para dar exemplos de como o poeta Manoel valoriza o que, em geral, é desprezado pelos seres humanos.

Estas latas têm que perder, por primeiro, todos os ranços (e artifícios) da indústria que as produziu. Segundamente, elas têm que adoecer na terra. Adoecer de ferrugem e casca. Finalmente, só depois de trinta e quatro anos elas merecerão de ser chão. Esse desmanche em natureza é doloroso e necessário se elas quiserem fazer parte da sociedade dos vermes. Depois desse desmanche em natureza, as latas podem até namorar com as borboletas. (BARROS, 2008, p. 63).

Após analisarmos o trecho citado anteriormente, a classe conseguiu perceber qual era o significado da palavra “soava”, e para que pudessem chegar ao mesmo resultado em relação à outra expressão desconhecida, li o trecho seguinte: “Me esquecia da lesma e seus risquinhos de esperma nas tardes do quintal. A gente já sabia que esperma era a própria ressurreição da carne.” . (BARROS, 2008, p. 97). Passamos pela explicação sobre a ejaculação masculina para justificar a relação que o poeta fazia entre o esperma e a gosma produzida pelas lesmas. Depois da explanação sobre o que era o esperma, os alunos não tiveram muita dificuldade

para compreender que o trecho “[...] esperma era a própria ressurreição da carne.” simbolizava a procriação humana. Uma aluna disse: “Ah, por que ele não falou logo desse jeito? O modo como escreveu ficou difícil pra gente entender”. Expliquei que a escolha vocabular é muito importante no processo de construção de um texto literário, e que naquele caso, a expressão usada era mais atraente, misteriosa.

Aproveitei a deixa do trecho analisado para comentar com os alunos que o poeta Manoel de Barros constantemente escrevia sobre lembranças que rememoravam a descoberta de sua sexualidade, mesmo porque é durante a adolescência que realizamos essas descobertas. Dito isso, li para os alunos outro poema da obra *Memórias inventadas*, intitulado *Parrrede*. Segue abaixo o poema:

Parrrede

Quando eu estudava no colégio, interno,
 Eu fazia pecado solitário.
 Um padre me pegou fazendo.
 – Corumbá, no parrrede!
 Meu castigo era ficar em pé defronte a uma parede e
 decorar 50 linhas de um livro.
 O padre me deu pra decorar o Sermão da Sexagésima
 de Vieira.
 – Decorrar 50 linhas, o padre repetiu.
 O que eu lera por antes naquele colégio eram romances
 de aventura, mal traduzidos e que me davam tédio.
 Ao ler e decorar 50 linhas da Sexagésima fiquei
 embevecido.
 E li o Sermão inteiro.
 Meu Deus, agora eu precisava fazer mais pecado solitário!
 E fiz de montão.
 – Corumbá, no parrrede!
 Era a glória.
 Eu ia fascinado pra parede.
 Desta vez o padre me deu o Sermão do Mandato.
 Decorei e li o livro alcandorado.
 Aprendi a gostar do equilíbrio sonoro das frases.
 Gostar quase até do cheiro das letras.
 Fiquei fraco de tanto cometer pecado solitário.
 Ficar no parrrede era uma glória.
 Tomei um vidro de fortificante e fiquei bom.
 A esse tempo também eu aprendi a escutar o silêncio
 das paredes. (BARROS, 2008, p. 27).

Expliquei aos alunos que além de relatar lembranças de sua própria sexualidade, Manoel de Barros demonstra em sua obra a fixação por admirar um elemento possuindo outro, seja do reino animal ou mineral. Essa característica não remete à pornografia, mas sim à ideia de procriação do universo, de que tudo que existe nesse mundo – inclusive a palavra – precisa unir-se a outro elemento para criar algo novo. Melotto e Marinho (2009) abordam essa

vertente da obra de Barros, quando afirmam que:

Nesse universo em perpétua desconstrução-reconstrução por intermédio da palavra, a criação literária assume ares de procriação decorrente do relacionamento erótico entre o criador (ou seu duplo, o leitor) e o universo representado-recriado pelas palavras. (MELOTTO; MARINHO, 2009, p. 31).

Na poesia de Manoel de Barros, surge a ideia de que é preciso tornar eróticos os elementos da natureza, para que se possa criar um relacionamento quase carnal entre o sujeito fruitor e o objeto fruído, forma de se atingir o êxtase e a revelação epifânica decorrente também desse êxtase. (MELOTTO; MARINHO, 2009, p. 35).

Para exemplificar o que havia dito aos alunos sobre o erotismo marcante na obra de Manoel de Barros, realizei a leitura de um de seus poemas, *Ver*:

Ver

Nas férias toda tarde eu via a lesma no quintal. Era a mesma lesma. Eu via toda tarde a mesma lesma se desprezar de sua concha, no quintal, e subir na pedra. E ela me parecia viciada. A lesma ficava pregada na pedra, nua de gosto. Ela possuía a pedra? Ou seria possuída? Era pervertido naquele espetáculo. E se eu fosse um voyeur no quintal, sem binóculos? Podia ser. Mas eu nunca neguei para os meus pais que eu gostava de ver a lesma se entregar à pedra. (pode ser que eu esteja empregando erradamente o verbo entregar, em vez de subir. Pode ser. Mas ao fim não dará na mesma?) Nunca escondi aquele meu delírio erótico. Nunca escondi de meus pais aquele gosto supremo de ver. Dava a impressão que havia uma troca voraz entre a lesma e a pedra. Confesso, aliás, que eu gostava muito, a esse tempo, de todos os seres que andavam a esfregar as barrigas no chão. Lagartixas fossem muito principais do que as lesmas nesse ponto. Eram esses pequenos seres que viviam ao gosto do chão que me davam fascínio. Eu não via nenhum espetáculo mais edificante do que pertencer do chão. Para mim esses pequenos seres tinham o privilégio de ouvir as fontes da terra. (BARROS, 2008, p. 31).

Após a breve pausa para comentar os dois últimos poemas mostrados acima, cujo intuito era apresentar aos alunos outra característica do poeta Manoel, retomei o trabalho com o poema *Nomes*. Como atividade a ser desenvolvida após a leitura e interpretação, realizei uma das oficinas propostas por Cosson (2014), nomeada como *Dicionário*. A atividade consiste basicamente em criar definições imaginárias para palavras que são pouco usadas. Para começar a atividade, escrevi na lousa algumas palavras pesquisadas no dicionário, as quais deduzi que os alunos não soubessem os significados. Então, pedi que inventassem um significado para cada uma delas de acordo com o som, grafia e sensação que as mesmas lhes transmitiam. As palavras selecionadas foram: dentifrício, patíbulo, redundante, sagaz, saliência, telepatia, torrencial, vadear, veemente.

Após recolher as respostas dos alunos, lemos as definições de todos. É uma tarefa que leva tempo, mas acredito ser fundamental para valorizar o trabalho realizado pelo aluno. Foi

muito prazeroso constatar o interesse de toda a classe, assim como compartilhar as gargalhadas quando lia alguma definição mais engraçada. Abaixo, o quadro 1 lista algumas definições elaboradas pelos alunos:

Quadro 1 – Definições elaboradas pelos alunos

Dentifricio	<ul style="list-style-type: none"> – Dentista que atende pacientes em seu edifício. – Dentista de rico. – Edifício em formato de dente.
Patíbulo	<ul style="list-style-type: none"> – Estábulo de patos. – Bula de remédio em formato de pato. – Pessoa pateta
Redundante	<ul style="list-style-type: none"> – Pessoa radiante, elegante. – Máquina redonda que faz muito barulho. – Estudante que dá trabalho às professoras.
Sagaz	<ul style="list-style-type: none"> – Um tipo de salada com tempero. – Sacola de gás. – Pessoa rápida como gás.
Saliência	<ul style="list-style-type: none"> – Sal com alguma essência. – Sala de inteligência. – Empresa de sal.
Telepatia	<ul style="list-style-type: none"> – Psicopata. – Local onde se conserta televisores. – Nova marca de televisão.
Torrencial	<ul style="list-style-type: none"> – Uma árvore muito grande. – Torre espacial. – Torresmo essencial.
Vadear	<ul style="list-style-type: none"> – Rasgar. – Observar. – Vassoura de voar.
Veemente	<ul style="list-style-type: none"> – Pessoa que está com vermes. – Vidente. – Uma pessoa que mente.

Fonte: Autoria própria (2016)

Acredito que tivemos êxito com os resultados do desenvolvimento desta sequência, uma vez que tínhamos como principal objetivo realizar uma abordagem criativa das palavras assim como Manoel de Barros apresenta em seus poemas. A percepção de que as palavras podem ser exploradas de maneira lúdica e não apenas seguindo os ditames da norma padrão pode funcionar como um incentivo para que os alunos abram suas mentes para interpretações mais amplas e fantásticas, como explica Scotton (2004):

Daquilo que os linguistas consideram necessário ser superado na construção da escrita pela criança, Manoel torna matéria de poesia. Não é o caso de negar a necessária aprendizagem da escrita pela criança com todas as suas especificidades, aproximações e distanciamentos da fala, mas o reconhecimento de que as palavras,

para a criança, são como cavernas a serem exploradas; ela joga com as palavras, destinando-as à sua dominação, não as usando apenas como instrumento de comunicação. (SCOTTON, 2004, p. 7).

A leitura de outros poemas do autor também foi uma de nossas preocupações, no intuito de que os alunos pudessem perceber que algumas características barrocas são uma constante em sua obra.

5.15 QUEM VIVE DENTRO DE VOCÊ?

Para iniciar essa sequência, realizamos durante a etapa de motivação a dinâmica “Laços de palavras” proposta por Cosson (2014). Para realizar esta dinâmica, selecionei várias palavras que tinham o som final semelhante, como se fossem rimas. Retirei tais palavras do poema *Invenção*, da obra *Memórias inventadas* de Manoel de Barros, objetivando apresentar aos alunos alguns vocábulos do poema que iríamos ler e analisar, mesmo que eles não tivessem conhecimento desse fato. Escrevi cada uma das palavras em pequenos papéis e distribuí aos alunos. Em seguida, pedi que formassem frases, porém a única condição é que a palavra contida naquele papelzinho deveria estar escrita no final da frase. Quando todos os alunos terminaram, informei que iríamos produzir um poema coletivo a partir das frases que eles criaram. Solicitei que cada um falasse sua frase, respeitando a ordem estabelecida por mim para que as rimas fossem produzidas. Os alunos riram bastante já que muitas vezes as frases não tinham nenhuma relação entre si, o que tornava o poema que estávamos produzindo confuso e engraçado.

Finalizada essa primeira etapa, entreguei a folha com o poema *Invenção* aos alunos, solicitando que realizassem inicialmente a leitura silenciosa. Eis o poema:

Invenção

Inventei um menino levado da breca para me ser. Ele tinha gosto elevado para chão. De seu olhar vazava uma nobreza de árvore. Tinha desapatite para obedecer a arrumação das coisas.

Passarinhos botavam primavera nas suas palavras. Morava em maneira de pedra na aba de um morro. O amanhecer fazia glória em seu estar.

Trabalhava sem tréguas como os pardais bicam as tardes. Aprendeu a dialogar com as águas ainda que não soubesse nem as letras que uma palavra tem. Contudo que soletrasse rãs melhor que mim! Era beato de sapos. Falava coisinhas seráficas para os sapos como se namorasse com eles.

De manhã pegava o regador e ia regar os peixes. Achava arrulos antigos nas estradas abandonadas. Havia um dom de traste atravessado nele.

Moscas botavam ovo no seu ornamento de trapo. As garças pensavam que ele fosse árvore e faziam sobre ele suas brancas bostas. Ele não estava nem aí para os esterco brancos.

Porém o menino levado da breca ao fim me falou que ele não fora inventado por esse cara poeta. Porque fui eu que inventei ele. (BARROS, 2008, p. 151).

Como já era um costume, quando os alunos finalizaram a leitura silenciosa, realizei a leitura em voz alta, e em seguida, iniciamos a análise do texto. No primeiro trecho, “Inventei um menino levado da breca para me ser.”, questionei os alunos sobre o motivo do eu lírico ter inventado esse garoto levado para ser ele mesmo. Alguns responderam que era porque ele já era muito arreiro e por isso inventou um personagem parecido com ele. Outros acreditavam que o eu lírico – que entendem aqui ser o próprio Manoel de Barros – não era levado, por isso inventou um outro “ele” para fazer as coisas que ele não tinha coragem.

Continuei o questionamento, dessa vez perguntando se, de acordo com os outros textos lidos do mesmo autor, o eu lírico mostrava-se como um garoto levado. Com as lembranças, concluíram que ele não era peralta, apenas tinha interesse pelas coisas do chão, rasteiras e desprezadas. Nesse momento, informei que iria ler para a turma outro poema do referido autor, chamado *Manoel por Manoel*, também incluído na obra *Memórias inventadas*. Disse aos alunos que este poema poderia nos ajudar a compreender se o menino Manoel era levado ou não. Vejamos o poema:

Manoel por Manoel

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando eu era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2008, p. 187).

Já no início da leitura deste segundo poema, os alunos perceberam que ele não era levado, e então criou na sua imaginação um personagem dele mesmo, uma fantasia. Comentei que todas as pessoas faziam isso em algum momento, que a fantasia era uma espécie de fuga da realidade e que todos precisam dar asas à imaginação em alguns momentos, pois isso dá leveza a nossa existência. No entanto, Manoel de Barros enaltece

sempre a criatividade e imaginação infantis, como se a criança possuísse superioridade em relação ao adulto para campear pelo mundo da fantasia. Visto que a poesia é repleta de elementos fantásticos, nada mais natural que buscar produzi-la e explicá-la pela ótica infantil, mais avançada criativamente e livre do monitoramento comum à realidade adulta. Huizinga (2014) compartilha desse pensamento, pois afirma que:

Se a seriedade só pudesse ser concebida nos termos da vida real, a poesia jamais poderia elevar-se ao nível da seriedade. Ela está para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso. Para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto. (HUIZINGA, 2014, p. 133)

Continuamos a leitura do poema *Invenção*, e após a leitura desse trecho “Ele tinha gosto elevado para chão. De seu olhar vazava uma nobreza de árvore. Tinha desapatite para obedecer a arrumação das coisas. Passarinhos botavam primavera nas suas palavras. Morava em maneira de pedra na aba de um morro.” (BARROS, 2008, p. 151), os alunos perceberam que o eu lírico comparava suas ações a alguns elementos da natureza, reforçando mais ainda a ideia de ligação intensa entre o poeta Manoel de Barros e a natureza rastejante que ele tanto adorava. Entenderam que a primavera colocada nas palavras remetia à alegria e pureza do que era dito. No trecho “O amanhecer fazia glória em seu estar.” (BARROS, 2008, p. 151), explicaram que o eu lírico preferia a vida durante o dia porque assim poderia apreciar a natureza e todos os animais que tanto amava.

Em “Aprendeu a dialogar com as águas ainda que não soubesse nem as letras que uma palavra tem.” (BARROS, 2008, p. 151), relacionaram com os bebês e crianças pequeninas, que demonstram conhecimento de muitos fatos mesmo que não saibam ler. Vários alunos citaram exemplos de irmãos mais novos que apresentavam a percepção diante de objetos, pessoas e locais, mesmo que ainda nem soubessem falar. Nesse momento uma aluna comentou que acreditava que a inteligência era alcançada apenas quando o indivíduo frequentava a escola, mas que diante de nossa discussão percebera que não era bem assim, que a inteligência era adquirida antes da educação escolar.

Concordei com ela e ainda acrescentei exemplos de adultos que nunca frequentaram uma escola mas que possuíam alguns conhecimentos que pessoas letradas não tinham, como a mudança de clima com base na observação das estrelas e dos ventos. Um aluno também contou a história de uma idosa, vizinha na comunidade rural em que ele mora. Segundo este

aluno, a mulher não sabe ler nem escrever, mas entende tudo sobre ervas medicinais – tanto que os moradores da comunidade preferem consumir os chás recomendados por ela a procurar um médico ou farmacêutico na cidade.

Segundo os alunos, o trecho “De manhã pegava o regador e ia regar os peixes.” (BARROS, 2008, p. 151), reforçava a ideia de que o eu lírico praticava ações muito estranhas, já que os peixes viviam dentro d’água e não precisavam ser regados como plantas. Concordei com a justificativa, mas ponderei que muitas vezes era divertido agir de maneira diferente da maioria das pessoas, já que a nossa curiosidade muitas vezes difere do que a sociedade caracteriza como padrão de normalidade. Relatei uma experiência que tive durante minha infância e que era semelhante às ações descritas nos textos de Manoel de Barros: Certa vez, admirando o lento vaguear das lesmas e caracóis, decidi que iria criá-los. Coloquei meus amiguinhos rastejantes em um pote de vidro grande, e imaginando o que serviria para alimentá-los selecionei algumas folhas bem verdinhas, depositando-as também no mesmo pote.

Durante a noite, para que não sentissem frio, veei sua casinha de vidro com uma tampa, feliz pelo cuidado que tinha com a minha prole. No dia seguinte, ao acordar, corri para ver como estavam meus amiguinhos e, trágica surpresa! Estavam todos mortos! Triste e curiosa ao mesmo tempo, perguntei a minha mãe o que poderia ter acontecido, e ela me explicou que as lesmas e caracóis necessitavam de oxigênio para sobreviver, e que haviam morrido por eu ter lacrado o pote de vidro. Fiquei muito decepcionada e culpada com o ocorrido, mas o conhecimento que adquiri através dessa experiência foi muito importante para mim.

Os estudantes riram bastante do meu relato, e alguns comentaram experiências e curiosidades semelhantes as minhas. Vários alunos falaram que observavam as formigas e que durante seu trajeto, elas se encostam com as companheiras que vêm em direção oposta. Queriam saber o motivo. Diferentes hipóteses surgiram: era uma espécie de cumprimento entre elas; uma maneira de informar como estava o caminho, entre outras sugestões. Seja como for, um fato muito interessante em nossa análise foi os alunos perceberem que, na verdade, a maneira de ver o mundo relatada nos textos de Manoel de Barros é muito semelhante às lembranças que todos nós temos de nossa infância. Essa ideia ganhou mais força com a análise do trecho final: “Porém o menino levado da breca ao fim me falou que ele não fora inventado por esse cara poeta. Porque fui eu que inventei ele.” (BARROS, 2008, p. 151). Concluíram que o menino levado da breca não havia sido inventado pelo poeta/adulto Manoel de Barros, mas sim pelo autor enquanto criança. Refletimos que todos nós

inventamos personagens para nós mesmos, e deixamos nossa imaginação fluir pensando em coisas que faríamos na pele desses personagens. Os alunos relataram algumas fantasias, geralmente envolvendo superpoderes.

Finalizada nossa análise, solicitei aos alunos que pensassem por um momento em quem eles realmente eram: não o adolescente que todos viam, mas aquele que estava guardado em seu íntimo, que não demonstrava suas vontades e sonhos por medo das críticas ou simples insegurança. Perguntaram se eu iria ler os textos em voz alta para toda a sala, pois ficariam envergonhados se os colegas soubessem de seus segredos. Respondi que poderiam escrever anonimamente e marcar, no início do texto, se este poderia ser lido ou não, assim evitaríamos constrangimentos.

Entre os textos produzidos, apareceram relatos de desentendimentos familiares, sonhos, tristezas, revelações etc., como podemos ver no apêndice L. Acredito que essa proposta de produção foi importante para a turma, pois os alunos tiveram a oportunidade de voltarem-se para dentro deles mesmos e reconhecerem-se como indivíduos únicos, revelando sentimentos que talvez não tivessem tido coragem de compartilhar com amigos ou familiares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a realização dessa pesquisa, foi possível observar a realidade escolar na qual estou inserida. É claro que tal atitude já era possível antes de iniciar o processo de investigação e desenvolvimento do projeto de letramento literário, no entanto, por estar tão envolvida com o tema, creio que desenvolvi um olhar mais atento para as práticas de leitura desenvolvidas na escola onde trabalho.

Existe um projeto realizado pela bibliotecária em conjunto com professores regentes do 1º ao 5º anos e professores de língua portuguesa do 6º ao 9º anos, em que os alunos vão semanalmente até a biblioteca e escolhem um livro literário para ler em casa. Durante a seleção, a bibliotecária divide os livros em categorias de acordo com as recomendações de faixa etária sugeridas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Estadual de Educação, principais órgãos distribuidores de livros literários.

Os critérios para a classificação de adequação dos livros são embasados principalmente através da faixa etária e pela abordagem temática, eliminando obras que apresentem teor excessivamente sexual e violento. Discordamos quanto ao critério etário, uma vez que crianças de mesma idade, influenciadas pelo meio em que convivem, podem apresentar diferentes fases de desenvolvimento. Eliminados temas que traumatizem a criança, acreditamos que a oferta de livros literários deva ser livre, para que os alunos desenvolvam suas próprias preferências literárias. A classificação etária configura-se, na verdade, como um poderoso aliado das editoras para a venda de livros, como afirma Magnani (1989):

Como na estória do ovo e da galinha, no caso da produção de livros não dá para saber onde se inicia o círculo vicioso da (en-) formação do gosto. Os autores e editores dizem que, aliados da escola na conquista do jovem leitor, preocupam-se com o desinteresse do aluno pela leitura e, cada um a seu modo, levantam como causa dessa situação a inexistência de uma produção editorial adequada, e a cisão entre leitura escolar e leitura espontânea, o que, desconsiderando o interesse do aluno, cria um “hiato entre o que o jovem quer, de fato, ler e os textos que lhes são oferecidos”. (MAGNANI, 1989, p. 45).

A iniciativa é positiva por incentivar a leitura e permitir que os alunos, ao terem a possibilidade de escolher a obra a ser lida, tenham contato com os diversos gêneros e realizem a escolha de um texto que lhes dê prazer. Entretanto, após conversar sobre o projeto com a bibliotecária, professores e alunos, alguns problemas foram encontrados:

- A escolha semanal torna o prazo para a leitura muito curto, já que os alunos

precisam dividir seu tempo livre para realizar tarefas de escola, afazeres domésticos – sem contar que muitos trabalham fora – e outras atividades que demandam parte de seu tempo, o que muitas vezes era justificativa para que os alunos não realizassem a leitura da obra escolhida. Para solucionar este problema, sugerimos que a escolha e troca do livro fosse feita quinzenalmente, a fim de propiciar mais tranquilidade para a leitura. De acordo com a bibliotecária, nas turmas em que houve a modificação no prazo, o número de alunos que não haviam realizado a leitura diminuiu significativamente.

- O método de avaliação da leitura utilizado pelas bibliotecárias consiste no preenchimento de uma ficha literária padrão. Uma vez que os gêneros das obras oferecidas aos alunos são diferentes, deveria haver uma variedade no estilo das fichas literárias, já que uma ficha do gênero narrativo não se enquadra para o aluno que escolheu uma antologia de poemas, por exemplo. Sem contar que esse método de avaliação geralmente resulta numa abordagem mecânica da obra, em que não é averiguada uma compreensão mais profunda e efetiva por parte do aluno. Novas estratégias de checagem, como debates, aula dialogada, apresentações individuais ou coletivas, por exemplo, poderiam ser mais eficazes para a formação dos leitores.
- A quantidade de livros é escassa se comparada ao número de estudantes. Além disso, o aluno que inicia a leitura dos livros literários no 6º ano irá deparar-se com as mesmas obras quando estiver cursando o 9º ano, o que pode provocar a desmotivação devido à falta de novidades nas obras ofertadas. Se fosse realizada anualmente uma Campanha de doação de livros, talvez essa dificuldade pudesse ser sanada.

Ao conversar com os professores do 1º ao 5º anos e com os professores de língua portuguesa do 6º ao 9º anos, a principal dificuldade apresentada por eles foi a escolha sobre a melhor maneira de trabalhar o texto literário com seus alunos. Alguns alegaram que não desenvolvem a leitura dramatizada por timidez, deixando que os alunos voluntários realizem esse trabalho. A escolha dos textos é guiada pelas preferências de estilo de cada professor. É fato que a leitura do texto literário é realizada com os alunos, porém, as estratégias de ensino são por vezes ineficazes, já que não exploram todas as possibilidades do texto e atêm-se à leitura mecânica e interpretação direcionada pelo professor. Faz-se necessário realizar capacitações sobre as estratégias de ensino para o trabalho com o texto literário em sala de

aula, pois notamos que os professores não possuem conhecimento sobre as diversas abordagens possíveis para a leitura literária.

Após desenvolver o projeto com meus alunos, chego à conclusão de que uma das fórmulas – se é que estas existem – para aprimorar o trabalho com o texto literário em sala de aula reside na utilização de estratégias de leitura, como as que são propostas por Cosson (2014), já que as mesmas preparam os pequenos leitores para o texto desde o momento que antecede a leitura e consiste na motivação, passando pela leitura (que pode ser silenciosa, dramatizada ou compartilhada, dependendo do texto adotado e da abordagem desejada), interpretação com o auxílio das técnicas de “andaimagem”, que garantem ao aluno a possibilidade de evoluir quanto ao uso que faz das estratégias de compreensão e no desenvolvimento das habilidades de leitura.

Encerramos aqui a descrição de um projeto que foi executado durante pouco mais de 18 meses, porém os efeitos resultantes dessa experiência perdurarão, com certeza, durante toda a minha prática docente daqui em diante. Digo isso porque percebo, ao final dessa etapa, que a transformação não ocorreu apenas em alunos que foram alvo dessa pesquisa, mas também em mim enquanto professora.

A carência de fundamentação teórica por parte de muitos docentes prejudica as atividades com textos literários no ambiente escolar, mesmo que o professor tenha dedicação em seu ofício. Vejo que por mais que tentasse transmitir aos meus alunos o prazer que o texto literário é capaz de proporcionar, o fato de realizar minhas aulas apenas intuitivamente não rendia os frutos possíveis de quando essa mesma prática passou a pautar-se em estudos teóricos, os quais me foram apresentados durante o Mestrado Profissional em Letras, principalmente através dos conteúdos abordados nas disciplinas História da Literatura, Teoria Literária e Literatura infanto-juvenil. A capacitação literária proporcionada pelo estudo teórico é, sem dúvida alguma, pré-requisito para que o professor consiga desenvolver um trabalho profícuo com o texto literário no ambiente escolar. A subjetividade da matéria literária é por si só bastante complexa e o professor deve preocupar-se em aprimorar seus conhecimentos. Compagnon (2009, p. 11) já alertava que “[...] impostor seria o professor seguro de si, aquele que saberia antes de pesquisar.”. A busca por conhecimento teórico deve ser uma constante na vida dos docentes.

Percebi, durante o decorrer das atividades desenvolvidas, que o universo lúdico representado pela recriação de brinquedos antigos, contação de causos e produção de cordéis ainda tem espaço numa sociedade dominada pela revolução digital, comprovando assim que a imaginação precisa ser acionada constantemente na sala de aula.

A escolha por utilizar a obra *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros, caracteriza-se como um dos principais motivos para que nossa proposta de letramento tenha alcançado êxito, visto que sua temática semelhante à realidade vivenciada pelos alunos incutiu nestes o interesse pela leitura do texto literário. Após esse contato inicial com um texto no qual reconhecem a representação de um cotidiano semelhante ao deles, os alunos demonstraram interesse por outras experiências literárias, exemplificadas em nossa proposta pela leitura de textos diversificados, como os que foram apresentados durante as oficinas. Para que pudesse promover a variação na oferta de textos literários sem perder, no entanto, a ligação com o livro de Manoel de Barros – indubitavelmente a obra central de nossa proposta – optei por manter uma estreita relação entre ambos, fosse através do gênero textual ou mesmo da temática.

A partir dos estudos realizados durante o Mestrado, conheci a teoria da estética da recepção, que situa o indivíduo leitor como elemento fundamental para a compreensão de uma obra literária, uma vez que seu conhecimento de mundo será determinante tanto para a interpretação textual quanto para a apreciação do livro como um todo. Tive a oportunidade de planejar e executar minhas aulas de literatura de acordo com as estratégias da sequência básica de Cosson (2014) e de “andaimagem” de Bortoni-Ricardo (2006), alcançando assim melhores resultados quanto ao desenvolvimento do letramento literário dos alunos. Hoje tenho a percepção de que o planejamento do momento em que o texto literário será abordado, bem como as atividades que se seguirão a partir daí são essenciais para o avanço dos pequenos leitores no processo de formação.

Vejo que os alunos participantes desse projeto evoluíram significativamente em diversas habilidades, tais como ler, interpretar, questionar, inferir, sugerir, discordar. O trabalho com o texto literário propicia às crianças e adolescentes uma viagem por realidades diferentes da sua, e os avanços que realizam no letramento literário dão-lhes autoestima para desenvolverem-se também dentro da sociedade na qual estão inseridos. É fato que não apresento aqui uma análise detalhada das produções de cada aluno para comprovar os avanços que aponto, visto que a evolução não se deu apenas no plano da produção textual, uma vez que não era nosso objetivo formar escritores. O progresso dos alunos foi perceptível no dia-a-dia. Acompanhei as vitórias de cada um deles, emocionando-me particularmente com o desenvolvimento daqueles mais tímidos, vibrando com seus passos – inicialmente comedidos, tornando-se gradativamente mais seguros – durante o processo de seu desenvolvimento como sujeito leitor.

Acredito que ao longo de nosso projeto obtivemos êxito quanto à função de

sociabilização e humanização, características do letramento literário. Continuarei, indubitavelmente, desenvolvendo tais estratégias de leitura em minha prática docente, pois desejo que num futuro distante, ao se lembrarem das aulas dessa professora que aqui escreve, meus alunos sintam algo semelhante ao que disse o aluno de Lacerda (2006, p. 103): “O que fazíamos nós, nas aulas maravilhosas? Líamos. Líamos arduamente, líamos inaugurando tudo. Líamos para alfabetizar, para interpretar, para saber como pôr no mundo as escritas que nós – e não os outros – queríamos para nossas vidas.”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA Brasileira de Literatura de Cordel. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M. Z. V (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 235-56.
- ALVES, R. **Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a alegria de aprender**. Porto, Portugal: Asa, 2004.
- ANDRADE, C. D. **Confissões de Minas**. Rio de Janeiro: América, 1944.
- ARANTES, V. A.; LEITE, S. A. S.; COLLELO, S. M. G. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.
- ARAUJO, E. **A passagem dos cometas**. Rio de Janeiro: Clube dos Autores, 2012.
- AVERBUCK, L. M. a poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 64-83.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, M. **Gramática expositiva do chão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- _____. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- _____. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. 4.ed. São Paulo: Record, 2005.
- _____. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- _____. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- _____. **Poemas concebidos sem pecado**. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- _____. **Poemas concebidos sem pecado**. Rio de Janeiro: Record, 1937.
- _____. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2001a.
- _____. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001b.
- BARROS, N. A. D. **O lugar do leitor na poesia de Manoel de Barros**. 2010. 134 f. Dissertação (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<https://pos.letras.ufg.br/up/26/o/nismaria.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M; FERNANDES DE SOUSA, M. A. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 167-79.

BREGALDA, T. Manoel de Barros (um encantador de palavras no seu nascedouro). **Ângulo**. Lorena, SP, n.128, p. 61-4, jan./ mar. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/angulo/article/viewFile/863/624>>. Acesso em: 2 set. 2015.

BRITTO, L. P. L. Leitura e política. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 77-92.

CÂMARA Brasileira de Jovens Escritores. Disponível em: <<http://www.camarabrasileira.com.br/cordel.htm>>. Acesso em: 20 out. 2016.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 171-93.

CASA NOVA, V. Leitura e cidadania. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 105-10.

CASTELLO BRANCO, L. **Caderno I – Manoel de Barros**. Coleção AmorÍmpar. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

CEIA, C. **A literatura ensina-se?** Estudos da teoria literária. Lisboa, Portugal: Colibri, 1999.

CHARTIER, A. M. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.59-70.

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

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

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

CONRADO, P. **Vida de carreiro**. [9 mar. 2016]. Gshow, Tô indo, Extras, 2016. Disponível em: <<http://gshow.globo.com/TV-Integracao/To-Indo/Extras-To-Indo/noticia/2016/03/confira-na-integra-poesia-vida-de-carreiro-de-conrado-paula.html>>. Acesso em: 21 out. 2016.

CORDEL literatura popular em verso. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

COSSON, R **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2003.

DELMANTO, D; CARVALHO, L. B. **Jornadas.port: Língua Portuguesa - 6º ano**. São Paulo: Saraiva, 2013.

FARES, J.; NUNES, P. Abre-te sésamo! ou por uma poética da oralidade. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 111-6.

GATTAI, Zélia. **Città di Roma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GOMES, I. R. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. **Nau Literária**. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-11, jul./ dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/16231/11688>>. Acesso em: 17 out. 2016.

HOUAISS, A. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Campinas, SP: Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LACERDA, N. G. Olho de água, olho de boi. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do**

livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.95-104.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2010.

LENDA do Muiraquitã. Só História, [entre 2009 e 2016]. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/muiraquita/>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

LIBERATO, Y. G. Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 223-33.

LINHARES, A. R. F. Memórias inventadas: figurações do sujeito na escrita autobiográfica de Manoel de Barros. 2006. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2553/andrealinhares.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 out. 2016.

LITERATURA narrativa. Disponível em: <<http://oliviojekupe.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Pedrinho**, 1º livro. 8.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

MAGNANI, M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MARI, H. Sobre algumas condições da leitura: da naturalidade do significante ao conhecimento de intenções. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.191-222.

MARTINS, W. R. M. O. A poética de Manoel de Barros atravessa gerações: do modernismo ao contemporâneo. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA LITERATURA. 9., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011. p. 177-88. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/108.pdf/>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELOTTO, T; MARINHO, M. Arte, erotismo e representação do universo: da pintura rupestre a Manoel de Barros. In: MARINHO, M. **Manoel de Barros: o brejo e o solfejo**. Campo Grande: Letra Livre; Brasília: Universa, Universidade Católica de Brasília, 2009.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 2004.

MÜLLER, A. **Encontros**: Manoel de Barros. Rio de Janeiro: Azougue, 2010.

MUNDURUKANDO. Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

MUNDURUKU, D.; CAMPOS, R. **Histórias que eu vivi e gosto de contar**. São Paulo: Callis, 2006.

OLIVEIRA, E. K. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signótica**. Goiânia, v. 22, n.2, p. 277-307, jul./ dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/13609>>. Acesso em: 20 out. 2016.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**. Salvador, n. 5, p. 117-25, 2001. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Sobre *lecture et savoir*, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 71-5.

PERRONE-MOISÉS, L. **Roland Barthes**: o saber com sabor. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SALLES, C. **A hora da morte**. 2010. Disponível em: <<http://www.chicosalles.com.br/postagem.php?id=10>>. Acesso em: 20 out. 2016.

SCLIAR, M. *et al.* **Era uma vez um conto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. v. 2. (Coleção Literatura em Minha Casa).

SCOTTON, M. T. **A representação da infância na poesia de Manoel de Barros**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa de Educação, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/representacao-da-infancia-na-poesia-de-manoel-de-barros>>. Acesso em: 12 maio 2016.

SILVA, A. M. **Nas asas do pensamento**. Uberaba: Vitória, 2003.

SOARES, F. S. **No brejo poético da das Memórias Inventadas de Manoel de Barros**. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2011. Disponível em <http://www.pgcl.uenf.br/2016/pdf/F1%C3%A1via_dos_Santos_Soares.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária: o**

jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOLÉ, I.; SCHILLING, C. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOTO, P. Prefácio. In: BARROS, M. **Memórias inventadas**: a terceira infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

THIÉL, J. C. A Literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-89, out./ dez. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38161/27754>>. Acesso em: 20 out. 2016.

THYDÊWÁ. Disponível em: <<http://www.thydewa.org/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

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

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49-58.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v .17, p. 89-100, 1976. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/epdf>>. Acesso em: 19 out. 2016.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Desenredo**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./ jun. 2009. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>>. Acesso em: 17 out. 2016.

BIBLIOGRAFIA

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COLL, C.; EDWARDS, D. (Orgs.) **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

COSSON, R. **Letramento literário**: educação para vida. Fortaleza: Vida e Educação, 2006.

EIKHENBAUM, B. A teoria do “Método Formal”. In: TODOROV, T. **Teoria da literatura I**: textos dos formalistas russos apresentados por Tzvetan Todorov. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999.

FAJARDO, M. **Estética da recepção**: a literatura na perspectiva do leitor. 2007. Disponível em: <<http://ptmiriamfajardo.pbworks.com/w/page/19749775/Estética%20da%20Recepção>>. Acesso em 19 set. 2015.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

PAULINO, G; PINHEIRO, M. P. Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento. **Revista Estudos**. Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 23-27, 2004.

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VIEIRA, A. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

APÊNDICE A – Textos produzidos (sequência item 5.1)

Quadro 2 – Textos produzidos (sequência item 5.1)

PERITO

Eu tinha vontade de fazer como a moça que vi na porta da minha casa, tirando fotos de um corpo em óbito. Achei que ela não era muito normal porque tirar foto de um morto é muito estranho. Só que depois descobri que aquela moça era perita que fotografava o corpo para descobrir o que tinha acontecido.

Querendo ser como a moça, comecei a fazer isso com minhas bonecas e passava o dia todo dentro de casa cortando e passando tinta nas bonecas para ser o corpo em óbito todo machucado e tirando fotos.

Minha mãe viu aquilo e achou que eu não era muito normal, como eu tinha pensado da moça, mas depois achei interessante e continuo pensando em ser isto.

L.M.**VONTADE**

Eu tinha vontade de fazer como as duas mulheres que vi ajudando um cachorrinho machucado. No começo achei que aquelas mulheres não iam ajudar ele. Porque elas ficaram ali olhando o cachorrinho. Depois eu entendi que aquelas duas moças eram veterinárias, e que elas faziam o serviço de ajudar os animais e faziam isso por amor. E que elas queriam encontrar o machucado que estaria prejudicando o cachorro. Eu queria ir lá ajudar lá ajudar ela, mas ia estragar tudo. Eu sabia que elas iam ajudar o cachorro e também elas iam ajudar ele por amor pelos animais.

Então as mulheres ajudaram o cachorro e ele ficou bom de novo.

L.F.A.

Fonte: Autoria própria (2016)

APÊNDICE B – Textos produzidos (sequência item 5.3)

Quadro 3 – Textos produzidos (sequência item 5.3)

Querida mamãe,

Eu quero ser jogador de futebol porque a senhora disse para eu continuar sonhando porque aquele sonho pode virar realidade. Eu acho um pouco difícil esse trem de jogar futebol, sabe por quê? Eu tenho que mostrar um futebol ótimo para o olheiro me escolher, mas tirando isso acho que vai ser fácil, eu jogo bem, toco a bola bem. Eu não fui escolhido numa peneira do Cruzeiro porque eu ainda não tinha idade, mas sabe o que eu acho mais bom? É que eu não vou desistir, vou continuar jogando o meu futebol.

M.S.

DECISÃO

Hoje eu tenho doze anos. Naquele dia escrevi uma carta para meus pais, que moravam logo ali, eu contei que já decidi o que vou ser no meu futuro. Não quero ser escritora nem engenheira, nem aqueles doidinhos que medem terra. Eu quero ser daquelas pessoas que trabalham lá no necrotério. Minha mãe achou estranho eu querer mexer com defunto depois que leu minha carta. Meu pai não gostou muito.

Então meu irmão mais velho perguntou: “Essa profissão esquisita dá muito dinheiro?”. Eu não queria saber se dava ou não, só queria ser aquilo.

Meu pai insistiu: “Menina, você não vai aguentar mexer com isso, mal aguenta ver sangue dum cortizinho no dedo.”

Fizeram de tudo mas não mudo minha profissão.

T.S.

Fonte: Autoria própria (2016)

APÊNDICE C – Texto produzido (sequência item 5.4)

Quadro 4 – Texto produzido (sequência item 5.4)

A VIDA DE UM PENTE

Em um dia ensolarado estou eu, um pente, bem no meio do quintal. Você deve estar imaginando o que um pente que deveria estar no banheiro está fazendo no meio do quintal. Então eu vou te contar minha história.

Lá estava eu no banheiro bem quieto. Então Entoni veio me usar para arrumar seus cabelos, isso é normal. Mas sua mãe gritou dizendo-lhe que ele estava atrasado para a escola, então Entoni me deixou na beira da pia, mas quando sua mãe vai para usar o banheiro, abriu a porta veio um vento forte e rapidamente me jogou para o chão. Então depois de um tempo, quando a mãe do Entoni saiu, o cachorro Billy veio correndo, me pegou e saiu correndo para o quintal e nessa viagem aconteceu uma coisa que me deixou assustado: eu perdi dois dentes.

Quando Billy parou de correr, me dei conta que estava em um lugar que nunca tinha ido antes, no quintal, e foi assim que fui parar lá.

Mas a história não acaba aí não. Depois que eu fui parar no quintal eu tinha uma grande missão; voltar para o banheiro onde era meu lugar. Mas você deve estar imaginando como um pente ia chegar ao banheiro, sendo que ele não pode andar. Isso mesmo, mas eu poderia pedir ajuda ao primeiro animal que aparecesse. Então apareceu um esquilo, e comecei a pedir ajuda:

– Ó, senhor esquilo, me ajude a voltar para o banheiro!

– Se me ajudar a pegar nozes eu te ajudo.

Então o esquilo me usou para pegar nozes e assim perdi mais dois dentes, mas o esquilo me disse depois:

– Obrigado, mas não posso te levar lá dentro. Se eu entrar lá eles vão me atacar e vão me colocar pra fora de novo.

Depois de um tempo o irmãozinho menor do Entoni me viu, pegou e me levou pra dentro. Quando a mãe do Entoni me viu naquele estado, me levou para a reciclagem, e quando eu pensei estar morto eu estava novinho em folha, e estava novamente no meu devido lugar: no banheiro pra quem precisar.

T.C.

APÊNDICE D – Oficina de brinquedos (intervalo item 5.5)

Imagem 1 – Fotografias da oficina de brinquedos (intervalo item 5.5)



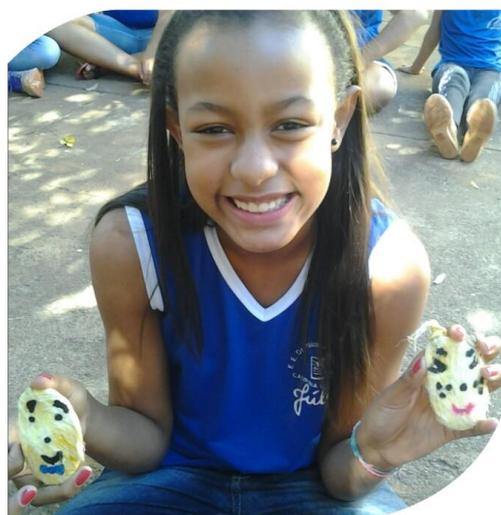
Fonte: Autoria própria (2016)

Imagem 1 (continuação) – Fotografias da oficina de brinquedos (intervalo item 5.5)



Fonte: Autoria própria (2016)

Imagem 1 (continuação) – Fotografias da oficina de brinquedos (intervalo item 5.5)



Fonte: Autoria própria (2016)

APÊNDICE E – Textos produzidos (sequência item 5.6)

Quadro 5 – Textos produzidos (sequência item 5.6)

MEU MOMENTO MAIS TRISTE

Naquela época era 2012, estava sendo um dia bom para mim e pra minha mãe. Eu estava na sala dançando, escutando muitas músicas enquanto minha mãe e minha irmã estavam no quarto delas. Eu parei de dançar e sentei em cima da janela porque a minha casa era de tábua e não tinha grade nela como tem agora.

De repente minha vó veio do céu dizendo: “Minha neta, não chora não porque eu morri. Eu vou pro céu, tá? Não fica triste não, a vovó te ama.”

Depois que ela foi pro céu o meu pai ligou para minha mãe dizendo que minha avó tinha morrido, ela estava em coma, mas ela não aguentou e morreu. A minha mãe falou pro meu pai que eu vi ela antes de todo mundo saber que ela tinha morrido, mas quando eu cheguei no enterro da minha vó eu não chorei porque eu sabia que ela estava triste por deixar a família, mas que estava bem agora.

L.F.

NASCIMENTO DE MARIANA

Mariana é minha irmã mais nova, a qual inferniza minha vida!

Antes, eu era filho único, tinha toda atenção que queria, tudo o que eu queria, mas mesmo assim queria ter um irmãozinho, não sei pra que!

No dia que minha mãe me avisou que eu ia ter um irmão, que ela estava grávida, fiquei extremamente feliz, não via a hora de ele nascer. Por um tempo foi tudo normal, até que minha mãe me avisou que era menina, meu sonho de ter um irmão acabou.

Ainda não estava acreditando no que estava acontecendo, me tranquei em meu quarto triste da vida, mas com o tempo fui aceitando o fato de ter uma irmã.

No dia do nascimento dela, estava muito ansioso para a ver, mas quando entrei na sala ela começou a chora, eu não gostei nada disso.

Hoje em dia não gosto tanto dela às vezes, pois ela pega meu celular sem permissão e fica jogando, e o pior é que ela só tem 3 anos!

M. C. G.

APÊNDICE F – Palestra com a escritora Águeda Mendes

Imagem 2 – Fotografias da palestra com a escritora Águeda Mendes (sequência item 5.9)



Fonte: Autoria própria (2016)

Imagem 2 (continuação) – Fotografias da palestra com a escritora Águeda Mendes (sequência item 5.9)



Fonte: Autoria própria (2016)

APÊNDICE G – Textos produzidos (sequência item 5.10)

Imagem 3 – Fotografias dos textos produzidos (sequência item 5.10)



Fonte: Autoria própria (2016)

Imagem 3 (continuação) – Fotografias dos textos produzidos (sequência item 5.10)



Fonte: Autoria própria (2016)

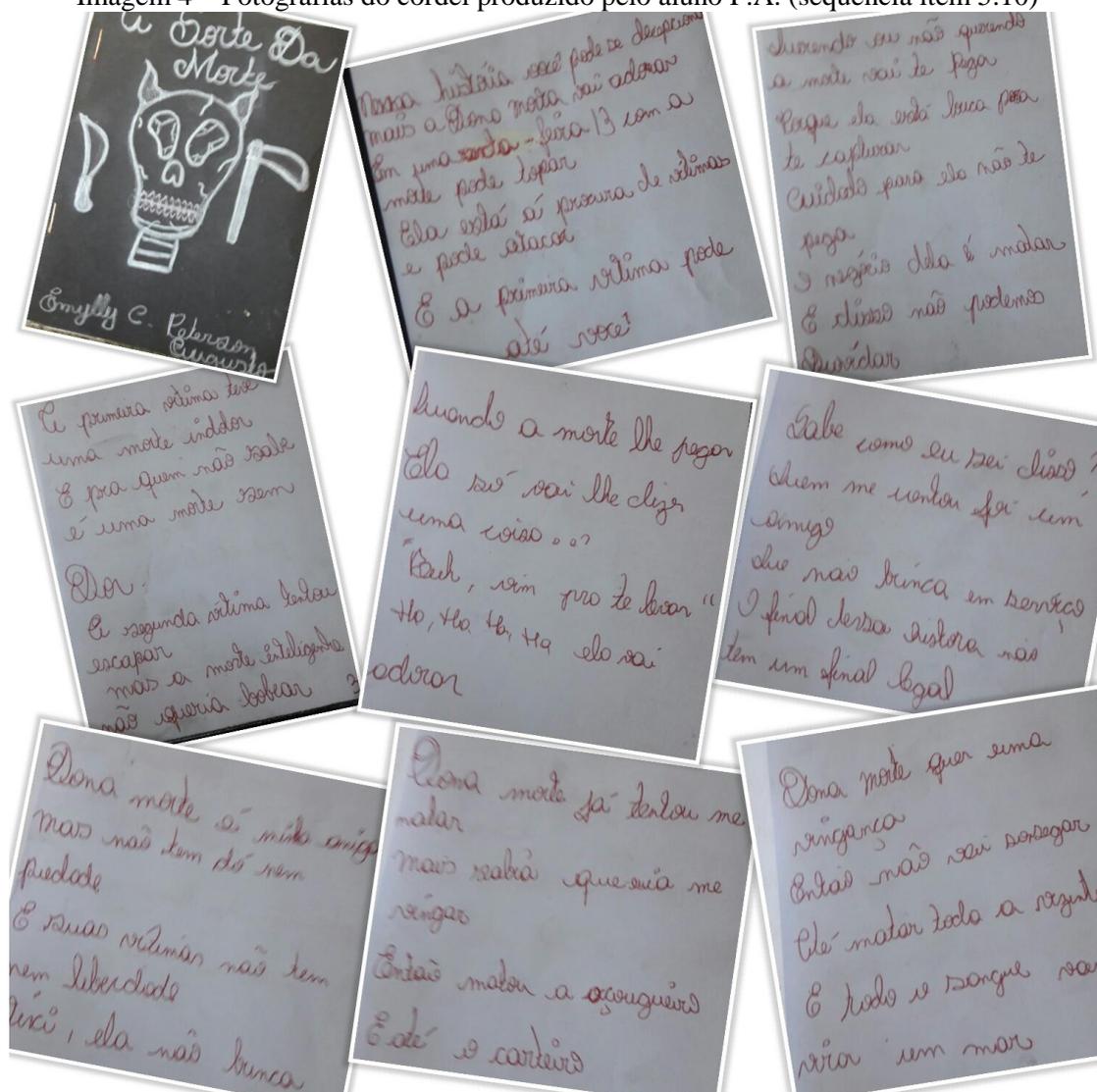
Imagem 3 (continuação) – Fotografias dos textos produzidos (sequência item 5.10)



Fonte: Autoria própria (2016)

Apêndice H – Cordel produzido pelo aluno P.A. (sequência item 5.10)

Imagem 4 – Fotografias do cordel produzido pelo aluno P.A. (sequência item 5.10)



Fonte: Autoria própria (2016)

APÊNDICE I – Roda de causos (sequência item 5.11)

Imagem 5 – Fotografias da roda de causos (sequência item 5.11)



Fonte: Autoria própria (2016)

APÊNDICE J – Intervalo com o poeta Conrado de Paula (sequência item 5.12)

Imagem 6 – Fotografias do intervalo com o poeta Conrado de Paula (sequência item 5.12)



Fonte: Autoria própria (2016)

APÊNDICE K – Textos produzidos (sequência 5.13)

Quadro 6 – Textos produzidos (sequência item 5.13)

A FAZENDA

A cidade ainda dorme, e só se escuta o barulho da coruja, com a sua maior aliada, alegrando os noturnos.

Ando no meio do mato observando outros animais atuarem na sua vida onde o Sol é a Lua, as flores são as estrelas e a beleza o olhar brilhante.

Aquela casa, aquela fazenda era antiga, não tinha cor, muito menos flor. Hoje a casa possui cores alegres, cheia de flores, aromas e sabores, flores brancas, vermelhas, laranjas, rosas e amarelas. Antes não existia frutas nem animais, hoje tem tudo isso e muito mais.

Ando por aí sem sentido olhando os lugares que mais marcaram minha vida, como aquele riacho perto de casa, que eu ia com os primos, amigos ou irmão. Mas hoje só me resta ir sozinha, porque todos foram embora para o mundo lá fora, um mundo complicado, cheio de pessoas que nem sabem o que é o amor, nas fazendas muita gente sente dor.

Não quero sair da minha fazenda, quero sempre ser criança, uma criança inocente, pura.

L. S. B.

MINHAS MARCAS

A cidade ainda não acordou totalmente. Eu já estou de pé ouvindo os cachorros da vizinhança latir. Eu despeço da minha mãe e saio no frio gostoso da manhã, mal o sol esquenta já ouço barulho de mecânica. Uma coisa que eu gosto é o cheiro de graxa ou óleo, não sei, mas é um cheiro agradável.

A minha vizinhança é constituída por mais indústrias que casas, eu moro no setor industrial. Não dá pra ouvir o som da TV direito, eu fico com raiva disso. Eu morava na fazenda, andava no pasto e nas matas, a brisa batia bem suave e gostosa em meu rosto, eu gostava.

Tinha dois pés de goiaba que eu precisava apoiar numa cerca pra subir, eu subia. Um dia eu caí, rasguei uma canela, outros tempos depois rasguei outra canela, e eu percebi que eu não precisava apoiar mais na cerca para subir, eu tinha crescido. Eu tinha e tenho até hoje dois cachorros, o Leão e a Ferinha, eles me marcaram, eu amo eles dois, e pela cidade tenho muitas marcas dizendo que eu passei pelo aquele local, meu e do meu irmão, AG, AI, nossas iniciais.

A. S.

Quadro 6 (continuação) – Textos produzidos (sequência item 5.13)

MINHA VIDA

Na minha cidade é assim, passa anúncio sobre supermercados, lojas, velórios, etc. Quando eu era menor, eu gostava de brincar de carrinho, mas como eu não tinha ninguém pra brincar comigo eu brincava sozinho. O que eu mais brincava era de futebol. Agora eu cresci, o que eu mais tenho mania de fazer nos fins de semana é andar de cavalo.

Quando eu crescer quero ser veterinário.

V. L.

MINHAS LEMBRANÇAS

Uma casa meio velha, com uma família feliz era a minha, com uma vizinhança que respeitava e não brigava, era onde eu morava.

Lembro que tinha um sacolão onde vendia vários doces, e que minha avó sempre dava dinheiro para ir comprar o que eu quisesse.

As ruas não eram perigosas, e as crianças podiam brincar até tarde na rua. Lembro também que numa casa velha morava um velhinho, senhor Moraes, ele ficava sentado num banco azul em frente a sua casa, e todas as crianças que passavam lá ele entregava uma balinha.

Certo dia ele morreu com uma morte muito trágica, que passou no jornal e os vizinhos e a minha vó falaram, até hoje tem as coisas dele lá na sua casa.

Eu tenho três amigas que antigamente brincávamos nas ruas, em um terreno que naquela época só tinha terra e um pé de acerola. Hoje com a distância nos afastamos, eu mudei e algumas pra outra cidade, o sacolão agora é uma sorveteria.

Com o tempo percebi que eu fui crescendo, pelas coisas que foram mudando ao meu redor e pelas fotografias.

J. S. A.

MINHA CIDADE

A cidade de Campina Verde
Com sua bela fauna e flora,
Encanta a todos que passam por um trecho dessa história

Vejo crianças brincando,
Adultos trabalhando
Tanto de noite quanto de dia
A cidade fica belíssima.

Quadro 6 (continuação) – Textos produzidos (sequência item 5.13)

Vejo nos galhos das árvores
De seus parques esverdeados
Vários pássaros voando
Enfeitando o céu azulado.

O nosso querido Rio Verde
Nos dá água para sobreviver.
Assim acabo de falar
Da cidade em que eu moro
E que sempre morarei.

A.M.

Fonte Autoria própria (2016)

APÊNDICE L – Textos produzidos (sequência item 5.15)

Quadro 7 – Textos produzidos (sequência item 5.15)

<p>Sou uma pessoa extrovertida, gosto de ouvir vários tipos de músicas e sou otimista. Gosto de coisas interessantes e complexas como astronomia, além de ser bom em informática. Tenho o sonho de poder ter um bom emprego e seguir em frente.</p> <p style="text-align: right;">Anônimo</p>
<p style="text-align: center;">O QUE SOU EU?</p> <p>O que eu sou, o que somos nós? Somos seres humanos que temos sentimentos, emoções, sonhos e pesadelos.</p> <p>Muitos sonhos podem se tornar realidade, tipo arrumar uma namorada, mas um sonho meu que não pode se concretizar é virar ninja, parece impossível mas é um sonho profundo.</p> <p>Meus pesadelos são os medos de ficar sozinho. Todos me acham chato, palhaço. Mas isso é falta de atenção que recebo.</p> <p>Isso é falta de carinho. Ocorre muitas violências e brigas que acabam nisso.</p> <p style="text-align: right;">Anônimo</p>
<p style="text-align: center;">SOZINHA</p> <p>Às vezes fico pensando quem sou eu? Por um lado sou uma menina legal, divertida, quieta. Agora por outro lado uma menina triste e sozinha. A única pessoa que me fazia feliz não está mais junto de mim, nem deu tempo de me despedir. Mas antes dele ir embora ele perguntou por mim. Nenhum adulto entenderia o que estou sentindo. Ninguém conhece esse lado meu e prefiro continuar assim, ninguém sabendo. Porque minha tristeza e solidão só fica uma lágrima e um sorriso.</p> <p style="text-align: right;">Anônimo</p>

Fonte Autoria própria (2016)

ANEXO A – Textos do livro didático (sequência item 5.6)

Quadro 8 – Texto *Tia Hiena* do livro didático (sequência item 5.6)

TIA HIENA

Tia Hiena estaria festejando 111 anos de idade, não tivesse morrido aos dois.

Passei a infância e adolescência ouvindo a família — mamãe, mais do que todos — lamentar o triste fim da menina, a mais nova dos quatro irmãos de seu marido nascidos na Itália.

Ao contar aos filhos a história de Hiena, mamãe não abria mão de mencionar o título da criança, “tia”. Um dia lhe perguntei:

— Por que ela se chamava Hiena, mãe?

A resposta não se fez esperar:

— Ela, não! Mais respeito, menina! Titia Hiena.

Eu perguntara por perguntar, o que eu queria mesmo era atazanar mamãe, fazendo-a repetir o que já estava farta de saber, tantas vezes a ouvira repetir o fato.

Minhas irmãs mais velhas haviam até procurado no dicionário referências sobre o animal que originara o nome de nossa tia. Do pouco que sabíamos sobre a hiena — da característica pitoresca e simpática, a das gargalhadas sonoras e escancaradas — o verbete não tratava, dizia apenas: “Mamífero, carnívoro e digitígrado que se alimenta sobretudo de carne de animais mortos e putrefatos e que tem pelo cinza ou ruivo com manchas escuras...”.

Curiosa, Wanda, a mais velha de minhas irmãs, teve a pachorra de procurar no dito dicionário o significado de “digitígrado”. E lá estava: “... que anda nas pontas dos dedos...”. Imaginação fértil de criança, eu visualizava a hiena andando mansamente nas pontas de uns dedos longos, focinho levantado para o céu, bocarra escancarada, dentões à mostra, rindo a bandeiras despregadas. Chegava a me arrepiar.

Nos dias de hoje, o falado chupa-cabra que andou ocupando as manchetes dos jornais, animal misterioso que matava cabras e ovelhas, sugando-lhes o sangue, uma espécie de fantasma, bicho-papão de criadores de gado e pequenos lavradores, lobisomem que nunca ninguém viu e que assim como veio se foi, faz-me pensar na hiena. Cada qual guardou do chupa-cabra a imagem criada pela própria imaginação.

Quanto a mim, como já disse, comparei-o à risonha e asquerosa hiena, com seus pelos fulvos e manchas escuras, a caminhar nas pontas de seus longos dedos, lembrança que guardei da minha fantasia de criança. GATTAI, 2012, p. 11-12

Quadro 9 – Texto *Nonno Gattai* do livro didático (sequência item 5.6)

NONNO GATTAI

Dona Angelina, minha mãe, costumava dizer: “O avô de vocês, o *nonno* Gattai, era um homem destemido. Livre-pensador, de ideias avançadas, dizia o que pensava, fazia o que achava justo e direito. Passava por maus pedaços devido às suas ideias, mas não recuava. Era um testardo, um obstinado”, concluía.

“*Nonna* Argia, em vez, era uma santa. Concordava com tudo o que o marido dizia e fazia, nunca reclamava.” “Uma boboca”, ouvi certa vez Wanda murmurar entre dentes para não ser ouvida pela mãe. “Casou-se cedo, e ao completar trinta anos teve seu quinto filho, uma menina. Naquela época”, explicava mamãe, “as mulheres tinham tantos filhos quantos Deus lhes mandasse. Não havia essa de evitar filhos. Por isso as famílias eram numerosas. A sorte de *nonna* Argia era ter boa natureza, como eu, só pegava filho de dois em dois anos. Enquanto ornamentasse não engravidava. Vejam só. Quando a Zélia nasceu eu tinha 25 anos e nunca mais tive nenhum filho, só os cinco.”

Ao ouvir essa conversa, um dia, papai brincou comigo, dizendo: “Você está aqui por pura sorte. O trem já havia saído da estação quando você chegou correndo. Correu, correu e se agarrou na rabeira do último vagão.”. Essa gracinha de papai fez-me pensar algumas vezes, em momentos difíceis: “Eu devia ter perdido o trem...”.

Mamãe não costumava deixar uma história pela metade, nada de rabos. Podiam interrompê-la, quantas vezes quisessem, que ela voltava à carga, retomava o fio da meada: “*Nonna* Argia ainda teve dois filhos, no Brasil: tia Dina e tio Remo.”

NONNO GATTAI REGISTRA A FILHA

Nonno Gattai foi registrar a filha. Desencavara para lhe dar um nome polêmico, ótimo para escandalizar. Sem consultar a mulher, talvez com receio de que pela primeira vez ela estrilasse, saiu de casa, satisfeito da vida, imaginando o espanto do escrivão do cartório, o primeiro a se horrorizar com o nome que ele arranjava para a filha, o primeiro a receber a resposta já prontinha, na ponta da língua.

Antegozando o impacto que a provocação iria causar, saiu seu Gattai, feliz da vida, assobiando pelas ruas de Florença, o cartório não ficava distante de sua casa.

De pé, diante do homem que o atendia, Francesco Gattai aguardava a esperada reação. Não esperou muito.

– Como foi que o senhor disse? Que nome quer dar à sua filha? – perguntava o escrivão sem poder acreditar em seus ouvidos.

– Hiena. Escreva aí, não vou repetir outra vez – disse o pai da criança.

Quadro 9 (continuação) – Texto *Nono Gattai* do livro didático (sequência item 5.6)

– Por que o senhor quer dar à sua filha o nome de um animal tão repugnante? Por quê?

Francesco Arnaldo soltou a frase já pronta para escapulir:

– Se o papa pode ser Leão, por que minha filha não pode ser Hiena?

O funcionário ficou sem resposta, não discutiu mais, registrou a criança.

– Fosse eu o escrivão — disse Vera, minha irmã, interrompendo mamãe — tinha dado uma boa resposta. Eu diria: “Olha aqui, moço, o Leão é o rei dos animais e a Hiena é um bicho nojento...”. Foi uma pena ele não lembrar disso. Só queria ver com que cara o *nonno* Gattai ia ficar...

– Você agora está contra seu avô, menina? – reclamou mamãe. – Você não ia ver cara nenhuma. Isso aconteceu há tantos anos que vocês ainda nem *sonhavam* sair da casca do ovo...

Fonte: Gattai (2012, p. 13-4, grifos da autora)

ANEXO B – Atividades do livro didático (sequência item 5.6)

Imagem 7 – Atividades do livro didático (sequência item 5.6)

1. Em um texto de memórias, o autor seleciona o que vai narrar, aumentando ou diminuindo a importância dos fatos de acordo com o significado que tiveram para ele. O que a autora Zélia Gattai lembra nesse trecho do livro? O estranho nome de uma tia, a personalidade do avô que escolheu esse nome, o momento em que ele foi registrar a menina.
2. O trecho que você leu apresenta duas partes: “Tia Hiena” e “Nonno Gattai”. Indique no caderno qual deles:
 - a) apresenta o assunto sobre o qual a memorialista vai tratar ao longo das duas partes. “Tia Hiena”
 - b) detalha o episódio em que a menina foi registrada como Hiena. “Nonno Gattai”
 - c) fala sobre as impressões da autora sobre o nome da tia. “Tia Hiena”
 - d) descreve a personalidade do avô Gattai. “Nonno Gattai”
3. A memorialista conta algo sobre a tia Hiena que foi marcante para a família e que ficou registrado em sua memória. O que ela conta? Conta que a tia morreu aos 2 anos e narra o momento em que nonno Gattai foi registrar a menina.
4. O autor de um texto de memórias literárias fala de si, de seus sentimentos e emoções, narrando fatos dos quais participou, mas que envolvem também outras personagens.
 - a) Que personagem teve papel fundamental no episódio da escolha do nome de Hiena? O avô da memorialista.
 - b) Como essa personagem é descrita pela mãe da memorialista?
5. Quem escolheu o nome de tia Hiena? Com que objetivo? Nonno Gattai, com o objetivo de criar polêmica, de escandalizar, de chocar.
6. Copie no caderno um trecho do texto que comprove a resposta anterior. [...] saí de casa, satisfeito da vida, imaginando o espanto do escrivão do cartório, o primeiro a se horrorizar com o nome que ele arranjara para a filha, o primeiro a receber a resposta já prontinha, na ponta da língua. Antegozando o impacto que a provocação iria causar, saí seu Gattai, feliz da vida, assoviando pelas ruas de Florença [...].



Florença, cidade italiana conhecida por abrigar inúmeras obras de arte.

Nas entrelinhas do texto

Habilidade em foco: estabelecer relações de causa/consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de um texto.

1. Por que a escolha do nome Hiena para a garotinha causou tanto espanto ao escrivão? Professor: Pergunte aos alunos o que sabem sobre as hienas. Explique que se trata de um mamífero que vive na África e no sul da Ásia; de tamanho semelhante ao do lobo, alimenta-se predominantemente de carcaças deixadas por outros predadores. Comente que não se imagina que
2. Releia este fragmento do texto, um pai escolhe para sua filha o nome de um animal que se alimenta de restos de carcaças.

"Curiosa, Wanda, a mais velha das minhas irmãs, teve a pachorra de procurar no dito dicionário o significado de *digitigrado*."

2. Professor: Explique aos alunos que a palavra *digitigrado* foi formada por *digit-* (dedo) + *-grado* (passo), que literalmente seria "passo com os dedos".

- a) Veja a seguir alguns sentidos da palavra **pachorra**. Copie no caderno o sentido que mais se aproxima daquele com o qual essa

Fonte: Delmanto e Carvalho (2013, p. 16)

Imagem 7 (continuação) – Atividades do livro didático (sequência item 5.6)

1. Você leu dois capítulos de um livro de memórias literárias.

Memórias literárias são textos produzidos por escritores que dominam o ato de escrever como arte e revivem uma época por meio de suas lembranças pessoais.

Anna Helena Altenfelder e Regina Andrade Clara. O gênero memórias literárias. Disponível em: <http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&view=article&id=185&catid=18:artigos&Itemid=148>. Acesso em: 14 abr. 2011.

Por essa explicação, podemos entender que o autor memorialista põe lado a lado o passado (episódios vividos por ela ou por outras personagens) e o presente (momento em que registra lembranças), recriando a realidade e a interpretando sob seu ponto de vista. Procure no texto e copie no caderno:

- um trecho que faça referência ao momento presente (momento em que a autora está escrevendo suas memórias);
"Tia Hiena estava festejando cento e onze anos de idade [...]"; "Nos dias de hoje [...]."
- um fragmento que conte um fato do passado, acontecido há muitos anos.
"Nonno Gattai foi registrar a filha".
Professor: Há outras possibilidades de resposta.

2. Releia as informações dadas como introdução à leitura do texto. Com base nessas informações e no próprio texto, identifique o lugar onde aconteceram os fatos narrados. Escreva no caderno onde estava:

- a família Gattai, antes de vir para o Brasil; *Na Itália.*
- a autora Zélia Gattai, quando escreveu suas memórias; *No Brasil.*
- Nonno Gattai, quando registrou a filha Hiena. *Em Florença, na Itália.*

No gênero **memórias literárias**, o autor faz uma ponte entre o passado e o presente e entre o aqui e o lá, motivado pelas lembranças de fatos, imagens e percepções que são interpretados de modo pessoal e de forma poética.

3. Em um relato de memórias, o escritor é **autor e narrador-personagem** ao mesmo tempo, lembrando-se, no presente, de si mesmo como personagem que viveu os acontecimentos narrados, recriados em sua memória. Releia este trecho.

Habilidade em foco: identificar marcas do foco narrativo num enunciado de narrativa literária.

"Imaginação fértil de criança, eu visualizava a hiena andando mansamente nas pontas de uns dedos longos, focinho levantado para o céu, bocarra escancarada, dentes à mostra, rindo a bandeiras despregadas. Chegava a me arrepiar."

- Como é possível reconhecer que a autora se coloca como narradora de fatos que aconteceram com ela? *Pelo uso da primeira pessoa.*
 - Que pronomes comprovam sua resposta? *Eu, me.*
4. Nas memórias literárias, as descrições são importantes para que o leitor reconstrua em sua imaginação as pessoas, os lugares, os fatos, as impressões e sensações rememoradas. *Professor: Veja sugestão de documentário*

NÃO DEIXE DE ASSISTIR

- Anarquistas, graças a Deus** (Brasil, 1984), direção de Walter Avancini
DVD da Som Livre com a série originalmente exibida pela TV Globo, baseada nas memórias de Zélia Gattai.



3. b) Professor: Verifique se os alunos recordam dos conceitos de primeira pessoa do discurso e de pronome, visto no livro do 6º ano.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2013, p. 17)

ANEXO C – Texto de Daniel Munduruku (sequência item 5.7)

Imagem 8 – Texto de Daniel Munduruku (sequência item 5.7)

As pegadas do Curupira
Daniel Munduruku

Esta aventura eu vivi quando tinha entre oito e dez anos, não me lembro bem do ano, mas ela foi muito marcante. Nessa época eu vivia na aldeia e lá a gente ouvia sempre muitas histórias da boca dos mais velhos. [...]

Mesmo ouvindo muitas histórias contadas pelos avós, a gente não dava grande atenção a elas, ainda que fossem histórias de arrepiar os cabelos. A gente pensava que tudo não passava de invenção dos mais velhos para assustar as crianças.

Nossos pais e nossos avós eram grandes conhecedores das coisas da floresta. Sabiam o caminho dos animais, sabiam a fala dos espíritos que habitam a mata, sabiam das notícias trazidas pelo vento e pelo fogo, a quem eles chamavam de parentes. E tudo isso eles passavam para nós na forma de narrativas que nos ajudavam a assimilar os costumes de nosso povo. Os mais velhos diziam que essas histórias eram muito antigas, que elas já tinham sido vivenciadas por nossos antepassados no tempo em que tempo ainda não existia. [...]

Só passei a dar mais importância a elas quando eu vivi uma experiência que marcou meu corpo e minha mente juvenis para sempre. Foi quando eu me encontrei com o curupira. Na realidade eu apenas vi suas pegadas, mas isso já foi o suficiente para nunca mais duvidar das palavras dos meus parentes.

Foi assim:

Era um dia como outro qualquer. Logo no início dele, fomos fazer o que sempre fazemos na aldeia: cuidar de nossa sobrevivência. Antes de sair para o trabalho é comum, entre os do meu povo, tomar um banho matinal para espantar os maus espíritos que habitam o mundo dos sonhos. Lembro que nesse dia eu não quis tomar banho. Estava com muita preguiça e insisti com minha mãe que deixasse eu ficar sem banho apenas nesse dia. É claro que ela não gostou da ideia. Até contou para o meu pai.

— Você sabe por que a gente toma banho de manhã cedo, meu filho? — ele perguntou num tom professoral.

— Não é para espantar os maus espíritos, pai? — respondi com outra pergunta.

— Basicamente é essa a resposta certa.

Sim. Mas existe também outro motivo que eu quero dizer para você.

— Qual?

— Nosso corpo é muito sensível. Se a gente cuida bem dele, ele cuida bem da gente. Se o maltratamos, ele fica doente e não consegue responder aos nossos desejos.

— E o que tem de novidade nisso, pai? [...]

— Se você acha que sabe tudo, meu jovem, então eu preciso me calar para ouvi-lo falar.

— Não é isso, meu pai. Eu simplesmente não quero tomar banho matinal hoje. Não posso?




— Se você quer não querer, não sou eu quem irá impedi-lo disso. Apenas fique atento durante o seu dia.

Dito isso, meu pai passou carinhosamente a mão sobre minha cabeça. Não senti nenhum tom de reprovação em sua voz. Ele simplesmente atendeu ao meu pedido.

Em seguida fomos tomar nossa primeira refeição do dia, que normalmente é mingau de banana, café com farinha de tapioca, macaxeira cozida. Algumas vezes, dependendo da época, também há frutas, como abacaxi, melancia, goiaba, entre outras.

Logo depois nos pusemos a caminhar. Fomos à roça para plantar mandioca, coletar frutos e fazer farinha. Nosso roçado normalmente não fica perto da aldeia. [...]

Logo ao chegarmos cada grupo começou a realizar sua tarefa: as meninas saíram para coletar frutas na mata próxima, as mulheres mais velhas foram arrancar ou plantar mandioca para fazer farinha, e as crianças, como eu, acompanharam ora um grupo ora outro. Mas o que a gente gostava mesmo era de brincar de caçada ou correr atrás dos calangos que habitam essas regiões próximas aos roçados de queimada. Ali eles encontram alimento em abundância. Também vão para lá macacos, antas, cotias, caititus, e pássaros de muitas espécies diferentes. É claro que eles só vão lá quando não tem ninguém para os perturbar. Mesmo assim gostávamos de persegui-los, ao menos em nossa imaginação.

Eramos cinco crianças nesse dia. Estávamos explorando os arredores da roça. Ao largo podíamos ver nossas mães e nossas avós trabalhando. Tudo estava muito tranquilo e seguro.

De repente, no final da tarde, ouvimos um assobio que vinha do meio da mata. Parecia que alguém estava anunciando sua chegada. Um de nossos amigos sugeriu que devíamos ir ao encontro da



pessoa, pois certamente seria o tio ou o primo de um de nós chegando de uma caçada de verdade. Todos topamos, então entramos um pouco mais na floresta. O assobio continuava forte, parecia que estava ainda mais perto da gente. Continuamos andando, entrando um pouco mais na mata.

— Quem vem aí? — gritou um dos amigos mais velhos.

Nada. Nenhuma resposta. Só ouvimos o silêncio.

— Quem vem aí? Responda, senão vou atirar — blefou outro companheiro.

Mais silêncio.

Quando já estávamos dispostos a voltar ao roçado, o mais novo do grupo saiu em disparada para o meio do mato.

— Vejam, vejam o que tem aqui!

Corremos ao encontro dele e então eu vi com estes olhos que a terra há de comer: eu vi pegadas humanas. Olhamos todos para elas e mais adiante vimos uma pessoa que seguia rumo ao interior da mata. Nos entreolhamos, meio que nos perguntando o que fazer. Enquanto os meninos maiores ficavam aí, o pequeno curumim já se lançava no rumo das pegadas. Não pensamos duas vezes e corremos em seu encalço, sem nos preocupar em marcar o caminho que estávamos seguindo.

— Vejam as pegadas — alguém observou.

— Estão de trás pra frente. Como se a pessoa tivesse vindo na nossa direção.

Depois de uma longa caminhada, paramos exaustos. Nós cinco suávamos tanto e tínhamos tanta sede que, mal ouvimos o barulho de uma queda d'água, nos precipitamos para lá sem nos dar conta que era mais um truque estranho que perseguíamos. Só podia ser o curupira. Quanto mais parecia que nos aproximávamos da água que caía, mais longe ela ficava. Logo o curumim começou a reclamar de cansaço. Disse que queria voltar. Foi então que nos deparamos com a terrível realidade: estávamos perdidos. [...]

Fonte: Munduruku e Campos (2006)

ANEXO D – Atividades do livro didático (sequência item 5.10)

Imagem 9 – Atividades do livro didático (sequência item 5.10)

Nas linhas do texto

1. Qual é o assunto do texto? Por meio de um sonho e da previsão de uma cartomante, um homem fica sabendo o dia e a hora de sua morte, mas, pouco antes do momento final, encontra um jeito de se salvar.
2. Após o sonho, de quanto tempo de vida a personagem dispunha antes do dia previsto para sua morte? Pouco mais de um mês.
3. Que sentimentos foram tomando conta da personagem à medida que os dias passavam? Copie no caderno versos que comprovem sua resposta. O homem foi se sentindo cada vez mais agoniado, aflito e impaciente. "O cara saiu dali/Carregado de tristeza/Murmurando repetia/Meu Deus mas que agonia", "E com o passar dos dias/Aumentava a aflição", "O calendário voou/Deixando-lhe impaciente".
4. Qual foi a providência tomada pelo homem quando chegou fevereiro e o que ele ficou sabendo? Procurou um hospital e fez vários exames para saber se tinha algum problema de saúde. Soube que tinha saúde perfeita.
5. No tão temido dia, a profecia se cumpriu? O que a personagem fez para "sair daquele pepino"? Não se cumpriu; o homem atrasou o relógio, de modo que, quando o marcador mostrou as 23 horas do dia 28 de fevereiro, na realidade já era o dia 29.

Nas entrelinhas do texto

1. A personagem é supersticiosa? Que atitudes dela mostram isso? Sim, pois acreditou que um sonho e uma cartomante pudessem prever o futuro.
2. O narrador da história mostra-se crítico em relação à maneira como a personagem enfrenta seu problema? Explique. Não, em nenhum momento ele critica a personagem, apenas conta o que sabe, sem fazer nenhuma avaliação.
3. A previsão não se realizou. O texto deixa claro se isso aconteceu porque o homem conseguiu enganar o destino? Explique. O texto não deixa claro. Pode-se também pensar que o homem não morreu simplesmente porque não havia profecia alguma.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2013, p. 136)

Imagem 9 (continuação) – Atividades do livro didático (sequência item 5.10)

4. Rima é a repetição de sons no final de dois ou mais versos. Trata-se de um recurso muito empregado em textos poéticos. Releia a primeira estrofe.

Professor: As rimas internas não serão abordadas neste momento.

- a) Quais são as palavras em final de verso que rimam?

morreria/dia/agonia, fevereiro/janeiro

- b) Há algum verso, nessa estrofe, que não rime com nenhum outro?

Sim, o primeiro e o terceiro.

- c) Agora releia a segunda estrofe, observando o esquema de rimas.

"No dia seguinte do sonho	X (sem rima)
Procurou a cartomante	A
Que confirmou a história	X (sem rima)
Ele mudou de semblante	A
Dizendo-lhe até o horário	B
Marcando no calendário	B
Ali naquele instante."	A

O segundo verso rima com o quarto e o sétimo versos; o quinto verso rima com o sexto. O primeiro e o terceiro versos não entram nesse esquema.

Escolha outras duas estrofes do poema e verifique se elas também seguem o esquema de rimas XAXABBA.

Professor: Os alunos verificarão que todas as estrofes seguem esse esquema.

5. Observe a divisão das sílabas neste verso.

A/ sa/ú/de/ e/ra/ per/fei/ta.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

O verso tem nove sílabas ao todo. Porém, quando o lemos em voz alta, unimos o som de duas vogais que estão em palavras diferentes. Veja.

A/ sa/ú/de e/ra/ per/fei/ta

um som apenas

Professor: Não é necessário apresentar aos alunos o termo elisão (modificação fonética decorrente do desaparecimento da vogal final átona diante da inicial vocálica da palavra seguinte).

Na construção e na análise dos poemas, é assim que se contam as sílabas dos versos: as sílabas cujos sons se unem na fala são contadas como uma só. Além disso, só contamos até a sílaba tônica da última palavra do verso.

- a) No caso do verso acima, qual é a última sílaba tônica? *É fei, em perfeita.*
- b) Sendo assim, quantas sílabas poéticas tem o verso "A saúde era perfeita"? *Tem sete sílabas poéticas. A/ sa/ú/de/ra/ per/fei/ta*
1 2 3 4 5 6 7
- c) Escolha outra estrofe do poema e conte as sílabas poéticas de cada verso.

Métrica de um poema é o número de sílabas de cada um de seus versos.

Professor: Chame a atenção para o grau de elaboração exigido pela manutenção do número de versos em cada

Fonte: Delmanto e Carvalho (2013, p. 137)

Importância social

A leitura de folhetos não alfabetizados é que se difundiu no Nordeste narradas nos folhetos na zona rural, um desejo de aprender

Origem

A literatura de cordel portuguesa. Os primeiros cordéis surgiram na segunda metade do século XIX. O cordel se desenvolveu no Nordeste, onde não havia narrativas mas também não existia TV nem rádio, então chegavam ao interior, através de feiras e acontecimentos da se



Xilogravura representando a literatura de cordel.

ANEXO E – Atividades do livro didático (sequência item 5.11)

Imagem 10 – Atividades do livro didático (sequência item 5.11)

Barbeiro

Diz que, um belo dia, um índio bem alegre chegou numa barbearia juntamente com um menino, os dois para cortar o cabelo.

O barbeiro, gente mui buena, fez um belo corte no índio, que já aproveitô pra aparar a barba, enfim deu trato geral. Depois de pronto o índio, chegou a vez do guri. Nisso o índio disse pro barbeiro:

– Tchê, enquanto tu corta as melena do guri, vou dar um pulo até o bolicho da esquina comprar um cigarrito e já tô de volta.

– Tá bueno! – disse o barbeiro.

Só que o barbeiro terminou de cortar o cabelo do guri e o índio não apareceu.

– Senta aí e espera que teu pai já vem te buscar.

– Ele não é meu pai! – disse o moleque.

– Teu irmão, teu tio, seja lá o que for, senta aí.

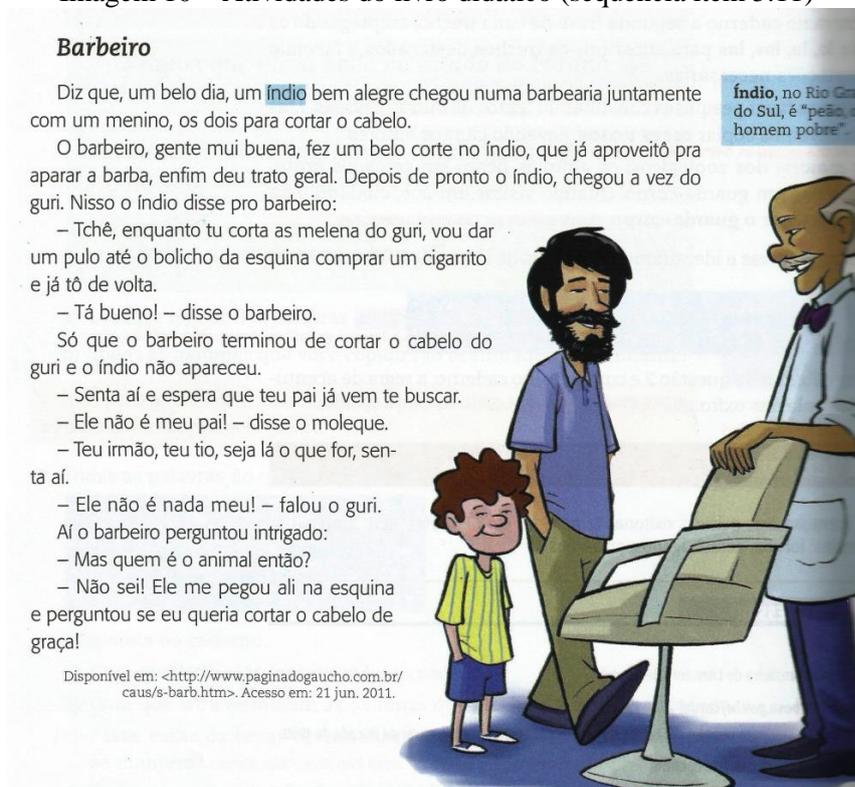
– Ele não é nada meu! – falou o guri.

Aí o barbeiro perguntou intrigado:

– Mas quem é o animal então?

– Não sei! Ele me pegou ali na esquina e perguntou se eu queria cortar o cabelo de graça!

Disponível em: <<http://www.paginadogaucha.com.br/caus/s-barb.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2011.



Fonte: Delmanto e Carvalho (2013, p. 156)

Imagem 10 – Atividades do livro didático (sequência item 5.11)

5. O homem diz ao barbeiro:

"[...] enquanto **tu corta as melenas** do guri, vou dar um pulo até o bolicho da esquina [...]"

- a) O que são **melenas**? Cabelos, mechas de cabelo.
- b) Na norma-padrão, como o trecho destacado seria escrito?
- c) ^{tu cortas as melenas} **No lugar do homem, como você diria esse trecho?** Resposta pessoal.
Possibilidades de resposta: Tu corta as melena/tu cortas as melenas/você corta as melenas/você corta o cabelo etc.
- d) **É importante para o leitor que a fala do homem tenha sido escrita da forma como ele a disse? Explique.** Sim, pois isso ajuda o leitor a construir uma imagem da personagem.

Causos são narrativas de origem oral, mas que hoje em dia também encontramos registradas por escrito em livros e sites. Não têm autoria conhecida.

Os causos são parte da cultura popular oral e, passados de geração a geração, contados em rodas de conversa por contadores, contribuem para manter viva a cultura de uma comunidade.

6. O texto não diz claramente em que lugar aconteceu essa história, mas algumas palavras e expressões, típicas de uma região do Brasil, levam o leitor a imaginar onde foi.

- a) Quais são essas palavras e expressões?
^{tché, guri, índio, bolicho, cigarrito, mui buena, tá bueno}
- b) Em que região do Brasil se pode imaginar que o causo tenha acontecido?
^{Região Sul, mais especificamente no Rio Grande do Sul.}

7. O contador de causos, em geral, não presenciou as histórias que conta, mas quer que os ouvintes acreditem que elas são verdadeiras. Assim, utiliza alguns recursos para transmitir credibilidade, como dizer quem lhe contou a história e afirmar que ela se passou num lugar que os ouvintes conhecem.

- a) Algum desses recursos foi empregado no causo do barbeiro? Não.
- b) Leia o início de três outros causos. Verifique qual desses recursos foi empregado em cada um deles.

Lá na minha terra tinha um caboclo que vivia reclamando de uma dor na perna. [...]

Rolando Boldrin. Dois caboclos em uma enfermaria. Disponível em: <www.almanaquebrasil.com.br>. Acesso em: 24 jun. 2011.

O narrador afirma que o fato aconteceu em sua terra, ou seja, ele sabe do que está falando.

Esta aconteceu lá pelos idos de 1900, na localidade de Ulha Negra, até então município de Bajé. [...]

Ruy Brito. Sobretudo do senhor Nascimento. Disponível em: <www.paginadogaicho.com.br>. Acesso em: 24 jun. 2011.

O narrador diz com exatidão o local em que o fato aconteceu.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2013, p. 158)

Prof
alun
usar
próp
dori

5. b
usa
dian
3ª p

Prof
mar
sões
Urui
espi
mui

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – Uberaba (MG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA
PARTICIPAÇÃO DE ADOLESCENTES COMO SUJEITOS DE PESQUISA**

Título do Projeto: **O valor das coisas “desimportantes”: o letramento literário baseado na obra *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

O (A) adolescente _____ sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar do estudo intitulado: **O valor das coisas “desimportantes”: o letramento literário baseado na obra *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros**, desenvolvido no curso de Mestrado Profissional da UFTM (PROFLETRAS), porque também há participação de um professor de língua portuguesa envolvido nas atividades desenvolvidas pelo PROFLETRAS-UFTM na sua escola. Os avanços na área das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é coletar dados (por meio de entrevistas, produção de textos dos alunos, fotos, gravação de áudios, filmagens) para o estudo científico sobre a importância da literatura e letramento literário na educação básica. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer constrangimento ou risco de exposição do (a) adolescente.

Você e o (a) adolescente sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem e poderão não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome ou o nome do (a) adolescente não aparecerão em qualquer momento do estudo, pois ele (a) será identificado (a) com um número, letra o qualquer outro código.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **O valor das coisas “desimportantes”: o letramento literário baseado na obra *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros**

Eu, _____, *nome do voluntário*),
li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual *o (a) adolescente* sob minha responsabilidade será submetido (a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e *o (a) adolescente* sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dele (*ou dela*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que o nome *do (a) adolescente* não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação *do (a) adolescente* no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso assino este Termo de Consentimento.

Campina Verde, ____/____/____

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de Identidade

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

Telefone de contato dos pesquisadores:

(34) 99964-7996 – Liliane Nunes Santos (pesquisadora)

(34) 999693362 – Prof. Dr. Bruno Curcino Mota (pesquisador/orientador)

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), pelo telefone (34) 3318-5854.

ANEXO G – Autorização da direção escolar

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)
Telefone: (0**34) 3318-5776

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pela Escola Estadual Dr. Nicodemus de Macedo, autorizo a realização do estudo **O valor das coisas “desimportantes”: o letramento literário baseado na obra *Memórias inventadas, de Manoel de Barros***, a ser conduzido pela pesquisadora e professora Liliane Nunes Santos, pertencente ao quadro de funcionários efetivos desta instituição. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e os objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Campina Verde, _____ de maio de 2016.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Assinatura da pesquisadora