



PROFLETRAS

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

MARCELA MÔNICA DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA
FORMAÇÃO DO LEITOR: O TEXTO INTIMISTA**

UBERABA - MG
2021

MARCELA MÔNICA DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA
FORMAÇÃO DO LEITOR: O TEXTO INTIMISTA**

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

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Fani Miranda Tabak

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

S236p Santos, Marcela Monica dos
Práticas de letramento literário para formação do leitor: o texto intimista / Marcela Monica dos Santos. -- 2021.
123 p. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021
Orientadora: Profa. Dra. Fani Miranda Tabak

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Literatura - Estudo e ensino. 3. Letramento. 4. Contos. 5. Subjetividade na literatura. I. Tabak, Fani Miranda.
II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 028(07)

MARCELA MÔNICA DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA
FORMAÇÃO DO LEITOR: O TEXTO INTIMISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração “Linguagens e Letramentos” (Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 08 de abril de 2021

Banca Examinadora:

Dr.^a Fani Miranda Tabak – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.^a Deolinda de Jesus Freire
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.^a Maria Alice Ribeiro Gabriel
Escola Municipal Humberto França - Ituverava/SP



Documento assinado eletronicamente por **FANI MIRANDA TABAK, Professor do Magistério Superior**, em 08/04/2021, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 14 da [Resolução nº 34, de 28 de dezembro de 2017](#).



Documento assinado eletronicamente por **DEOLINDA DE JESUS FREIRE, Professor do Magistério Superior**, em 09/04/2021, às 08:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 14 da [Resolução nº 34, de 28 de dezembro de 2017](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice Ribeiro Gabriel, Usuário Externo**, em 09/04/2021, às 20:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 14 da [Resolução nº 34, de 28 de dezembro de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0507718** e o código CRC **8CC19175**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos meus avós que, mesmo não estando presentes, foram meu esteio e me ensinaram que, apesar das adversidades da vida nós podemos alcançar nossos objetivos com muita garra e dedicação.

Agradeço a mulher da minha vida, minha mãe, pelas palavras de apoio e amor, por todo o suor que dedicou a mim e a meu irmão em todos os momentos. Agradeço por não ter me deixado desistir e por ser essa Mulher Maravilha que combate e sobrevive a todas as batalhas, minha musa inspiradora.

Agradeço ao companheirismo dos colegas que compartilharam não só a amizade, mas também os conhecimentos e enriqueceram minha vida ainda mais. Em especial, agradeço a querida amiga Eliana, que chorou minhas lágrimas, me entendeu e cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

Desejo agradecer imensamente também aos professores do programa ProfLetras pelos ensinamentos que transcenderam os limites da Universidade e à secretária Ana Paula por toda a ajuda dada durante minha jornada, sempre com muita disposição e carinho.

Agradeço ao meu companheiro de vida Aurélio, por todo amparo, amor incondicional, compreensão e companheirismo. Se não fosse ele, eu não teria sido tão forte. Obrigada por cada palavra!

Por fim e não menos importante, agradeço à minha orientadora Fani Miranda Tabak, por toda generosidade, dedicação, auxílio e cuidado. Sem você, literalmente, eu não teria me aventurado no mestrado e jamais teria chegado ao fim. Toda a minha admiração a essa mulher que me inspirou mesmo antes de conhecê-la na graduação, pela história de vida e pela trajetória profissional impecável. Ela foi professora, amiga e um pouco mãe. Obrigada por TUDO!

“Bem sei que é assustador sair de si mesmo,
mas tudo o que é novo assusta.”
(Clarice Lispector, A Hora da Estrela)

RESUMO

O presente trabalho objetiva trabalhar o letramento literário, tido como um uso social da língua, em sua importância no ambiente escolar, visando contribuir para a formação de sujeitos leitores críticos e aptos a compreender a linguagem em seus diversos aspectos. Para tanto, foram estudados trabalhos acadêmicos e artigos relevantes ao assunto para conduzir reflexões acerca do conceito de letramento literário e sua inserção no ensino de literatura, focando-se no Ensino Básico. Em seguida, foram idealizadas oficinas em uma escola pública e periférica da cidade de Uberaba, Minas Gerais, trabalhando com textos mais intimistas para que gerassem maior identificação com o jovem público leitor. Foram escolhidos três contos: Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector; Negrinha, de Monteiro Lobato, A caolha, de Júlia Lopes de Almeida, e um romance intitulado Angélica, da autora Lygia Bojunga. Ao fim, é possível destacar como tal prática, sendo usada entre estudantes, em sua maioria pessoas que não possuem grandes interesses em leituras, trabalha a subjetividade de cada um, para que se possa entender como a literatura colabora para a construção de conhecimentos tanto sobre o mundo quanto de si mesmos. O desenvolvimento das atividades propostas neste trabalho corroborou o fato de que em meio ao século XXI é possível visualizar como somos envolvidos por uma quantidade incontável de informações vindas de meios jornalísticos, propagandas, discursos políticos, filmes, séries, dentre diversas outras mídias. Contudo, ainda assim, percebemos que há uma grande parcela de indivíduos cuja prática de leitura é precária, sujeitando-os ao desinteresse pela leitura ou, quando leem, não apreendendo aquilo que lhes é transmitido.

Palavras-chave: leitura. letramento literário. leitor. conto. subjetividade.

ABSTRACT

The present work aims to work on literary literacy, seen as a social use of language, in its importance in the school environment, aiming to contribute to the formation of critical readers and able to understand language in its various aspects. Therefore, academic works and articles relevant to the subject were studied to conduct reflections on the concept of literary literacy and its insertion in the teaching of literature, focusing on Basic Education. Then, workshops were designed in a public and peripheral school in the city of Uberaba, Minas Gerais, working with more intimate texts to generate greater identification with the young readership. Three short stories were chosen: *Felicidade Clandestina*, by Clarice Lispector; *Negrinha*, by Monteiro Lobato, *A caolha*, by Júlia Lopes de Almeida, and a novel entitled *Angélica*, by the author Lygia Bojunga. In the end, it is possible to highlight how such a practice, being used among students, mostly people who do not have great interests in reading, works on the subjectivity of each one, so that one can understand how literature collaborates for the construction of knowledge both about the world as well as themselves. The development of the activities proposed in this work corroborated the fact that in the midst of the 21st century it is possible to visualize how we are involved by an uncountable amount of information coming from journalistic means, advertisements, political speeches, films, series, among several other media. However, even so, we realize that there is a large portion of individuals whose reading practice is precarious, subjecting them to a lack of interest in reading or, when they read, not apprehending what is transmitted to them.

Keywords: reading; literary literacy; reader; short story; subjectivity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 O ENSINO DA LITERATURA E O TEXTO LITERÁRIO.....	11
2.1 O desafio do ensino.....	11
2.2 Letramento Literário	15
2.3 O texto literário.....	18
2.4 O perfil do leitor	20
2.5 A leitura e a subjetividade do leitor	23
2.6 O percurso da subjetividade no conto	29
3 DOCUMENTOS OFICIAIS: CONCEITOS E CONCEPÇÕES	33
3.1 A leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.....	34
3.2 A leitura na Base Nacional Comum Curricular e nos PCN.....	36
3.3 As concordâncias entre documentos, teorias e as práticas propostas no trabalho	39
4 LETRAMENTO LITERÁRIO: METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO	41
4.1 Os contos escolhidos.....	42
4.1.1 <i>Felicidade Clandestina</i> , Clarice Lispector	43
4.1.2 <i>Negrinha</i> , Monteiro Lobato	45
4.1.3 <i>A caolha</i> , Júlia Lopes de Almeida	48
4.2 Uma leitura mais extensa: um encontro com <i>Angélica</i>	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS	60
ANEXOS	63

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de várias inquietações que surgiram, inicialmente, durante minha graduação na disciplina Estágio Supervisionado e que se aprofundaram ao longo do Mestrado Profissional. A predileção pelo ensino da literatura como eixo central da minha formação já estava definida há tempos. O intuito era trabalhar no sentido de poder contribuir para a formação, na escola, de leitores capazes de descortinar a opacidade que os impede perceber as riquezas existentes no universo da leitura. O objetivo central estava voltado para a demonstração de como a literatura, visando seu aspecto voltado à ficção, é fundamental para a formação de leitores. O letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e seu início ocorre nos primeiros anos de vida da criança. Leitores estimulados através do processo de letramento literário tornam-se capazes de refletir sobre a realidade de forma mais consciente. Esse tipo de pessoa é capaz de se posicionar diante de uma obra literária, questionando texto e autor, identificando métodos e estilos de escrita, reconhecendo-se ou não naquela linguagem. Nesse direcionamento, procurou-se definir métodos de leitura literária que contribuíssem para a formação de um leitor subjetivo, o qual possa dominar o texto construindo sentidos e estabelecendo um processo, de fato, dialógico e funcional.

Apesar das inúmeras inovações tecnológicas que levaram a sociedade pós-moderna a passar por modificações em todos os níveis, a leitura ainda desempenha papel fundamental quando o assunto é aprendizado, desenvolvimento da criticidade e inserção do sujeito leitor em diferentes grupos sociais. Dada a importância dessa prática e os benefícios que podem ser elencados ao sujeito que lê, este assunto é motivo de grande preocupação entre estudiosos, pesquisadores e educadores da área.

Os resultados apresentados por estudantes do Ensino Fundamental e Médio no Brasil indicam um baixo nível de proficiência relacionado não só quanto à leitura como, também, em relação à escrita. Eles podem ser confirmados pelas apurações de exames como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), a Prova Brasil — que em 2019 passou a ser identificada pelo nome Saeb —, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as avaliações aplicadas em salas de aula. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) tem o objetivo de comensurar o nível de conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica adquiridos pelos jovens de 15 anos. Ocorrendo a cada três anos, foi

realizado pela última vez em 2018. Esta edição revelou que 50% dos estudantes brasileiros não possuem nível básico de Leitura (INEP, 2019).

O contexto das escolas públicas situadas na cidade de Uberaba, mais especificamente as de periferia, não destoa dos dados apresentados no parágrafo anterior. A escola que motivou este trabalho apresentou resultados não satisfatórios na Prova Brasil¹ de 2017. Os alunos do 5º e 9º anos, em uma escala de proficiência de Língua Portuguesa (leitura) de nível 0 a 9 e 0 a 8, respectivamente, encontravam-se, na maioria, em índices abaixo da média, localizados entre 1 e 3².

Em relação à leitura, as crianças e os adolescentes podem se dividir em dois grupos distintos. Há o grupo dos que amam ler e outro, bem mais extenso e característico da realidade brasileira, dos que não gostam e não querem ler. Diante destes índices tão baixos, questiona-se: o que está sendo feito na escola em relação ao ensino da leitura?

Ouvimos nos diversos meios de comunicação assertivas como “é preciso ler”, “os jovens brasileiros não leem”, “é preciso ensinar a ler”, dentre outras. Mas afinal, o que é ser leitor? É possível despertar uma criança — ou jovem, ou adulto — que não lê para o mundo da leitura e torná-la leitora? Estas perguntas nos trouxeram até aqui, pois ao vivenciar a sala de aula como professores de Língua Portuguesa e literatura, enfrentando por algum tempo a realidade de crianças e adolescentes que não se interessam pela leitura, colocamo-nos o compromisso de desenvolver esta pesquisa, investigando e experimentando estratégias de leitura, sobretudo a literária, para a formação do leitor.

Atuando no ensino básico do município de Uberaba, foi constatado que os estudantes se encontram nestas estatísticas. Os temas relacionados à leitura sempre nos despertaram interesse desde a formação acadêmica, mas, ao iniciarmos o exercício da docência e nos depararmos com uma realidade espantosa, em que alunos não sabem ler, não querem ler e não veem nenhuma perspectiva em relação ao aprendizado como um todo, isso nos despertou ainda mais a vontade de entender melhor as causas de tamanho desprezo pela leitura e pela educação.

¹ A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, foi criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. Esta avaliação faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

²Fonte:<<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>.

O que temos como realidade nas referidas escolas públicas é o reflexo do que acontece na maioria das instituições públicas brasileiras de ensino básico. Oriundos de famílias pobres, os alunos que as frequentam não manifestam ambições relacionadas ao desenvolvimento escolar ou a um futuro ligado aos estudos. Citamos, em particular, a escola municipal da qual trouxemos nossas experiências como docentes. Trata-se de uma escola municipal na cidade de Uberaba, Minas Gerais, situada em um bairro periférico, próxima aos acessos de saída do perímetro urbano. Nesta escola são oferecidos Educação Infantil e Ensino Fundamental II. A escola recebe alunos de diversos bairros novos que ainda não possuem escolas, assim como também alunos que estão, temporariamente, retirados de suas famílias, por diversos motivos, pelo conselho tutelar. Além disso, encontram-se na escola estudantes que já não são mais aceitos em outras instituições escolares municipais. Portanto, o público estudantil é proveniente de famílias de baixa renda que se encontram em situação de grande necessidade sociocultural e afetiva.

O trabalho nesta escola é desafiador e exige dos professores muita energia e determinação. Desempenhando o papel de docentes de Língua Portuguesa e Literatura com alunos de sextos e sétimos anos, já foram desenvolvidas diversas práticas de leitura, o que nos dá propriedade para afirmar a excessiva dificuldade deles nos campos de aquisição da linguagem escrita e da leitura. Abordando, especificamente, as questões de letramento literário, tendo em vista que os pais destes alunos podem nunca ter realizado qualquer tipo de leitura literária para eles e, levando em consideração as múltiplas limitações no campo da leitura e da escrita, não é de se admirar que o grau de interesse destes jovens seja extremamente baixo. Há, também, diversas limitações no campo da expressividade através da linguagem oral, ou seja, os alunos não conseguem, ou não sabem, como expressar suas insatisfações, sentimentos de alegria e tristeza, ou até mesmo elaborar argumentos simples em discussões sobre as leituras feitas em sala de aula. Os fatores apresentados fizeram com que optássemos, portanto, pelo trabalho com leituras literárias de textos intimistas, objetivando aproximar estes alunos do mundo da leitura literária e, também, permitir que eles possam explorar suas subjetividades.

Em vista disso, um dos maiores desafios no que se refere ao processo de formação do leitor é alcançar crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade, em situações sociais precárias, locais de extrema pobreza e violência. Michèle Petit (2008) apresenta resultados positivos nesse aspecto que foram publicados em um livro intitulado *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. A autora desenvolveu diálogos com jovens franceses de populações marginalizadas, os quais moram na periferia de grandes cidades francesas.

Em muitos países, as pessoas se preocupam justamente com o aumento das condutas de risco entre crianças e jovens. Este é um motivo a mais para nos interessarmos pelo papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento. (PETIT, 2008, p.12).

Assim como a autora, nós também acreditamos que o jovem que têm acesso à leitura pode estar preparado para se defender dos processos de marginalização, “a imaginar outras possibilidades, a sonhar”, a “encontrar um sentido [...] encontrar mobilidade no tabuleiro social” (PETIT, 2008, p.19). Um dos nossos principais objetivos é desenvolver atividades que possibilitem o “encontro” entre o aluno e a sua própria subjetividade e, desta forma, permitir que ele desenvolva sua identidade, encontrando nos conhecimentos proporcionados pela leitura novos caminhos a serem percorridos e um “eu” a ser construído.

2 ENSINO DA LITERATURA E O TEXTO LITERÁRIO

2.1 O desafio do ensino

O ato de ensinar envolve a ação do professor (sujeito) sobre um aluno (sujeito) com a ajuda dos instrumentos de ensino, resultando na transformação dos estudantes mediante a apropriação do conhecimento (GOMES-SANTOS, JORDÃO, 2014, p. 36). É papel do docente agir como mediador, possibilitando que os alunos se apropriem do conhecimento. Desta forma, podemos dizer que, por isso, o trabalho com o ensino não é nada fácil, visto que depende do poder de convencimento do educador e do comprometimento do discente. Em se tratando do ensino de literatura, o processo se torna mais complexo, pois vivemos em uma sociedade que não prioriza a leitura do texto literário.

A literatura está inserida na escola desde que esta se constituiu na sociedade como instituição formal de ensino. À escola compete a responsabilidade de transmitir os textos considerados canônicos como um modelo de padrão linguístico a ser seguido e de fonte de conhecimento do patrimônio cultural. Nos dias atuais, a preocupação da escola, no que diz respeito ao ensino de literatura, é com a formação do leitor. De acordo com os documentos oficiais, a escola da atualidade estabelece o compromisso de promover a leitura não como consequência do processo de letramento, mas como experiência singular com o texto literário.

Partimos do pressuposto de que a escola é a principal instituição encarregada pela formação de leitores, não a única. A questão é que a maior parte das crianças que entra na escola nunca teve acesso a livros ou ouviram leituras feitas por familiares. Sendo assim, recai sobre a escola toda a responsabilidade pela formação de novos leitores. Mas será que esta instituição consegue sozinha dar conta desta demanda?

Muito se discute sobre as práticas que professores de Língua Portuguesa e Literatura desenvolvem em sala de aula. O trabalho com a leitura do texto literário nos espaços escolares geralmente ocorre por dois vieses: o primeiro condensaria as práticas de leitura e contações de histórias nos primeiros anos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. O segundo consistiria na leitura de textos literários para fins educativos, visando ensino de regras, estruturas, dentre outros aspectos.

Para Zilberman (2008, p. 18), em “certa medida, a leitura sugere outra faceta da Literatura”, sendo tal faceta representada pelo fato de que “o texto artístico talvez não ensine

nada, nem queira fazê-lo”. Contudo, o “seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias”.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que a escola exerça seu papel fundamental de facilitadora dos conhecimentos imprescindíveis sobre o universo literário, proporcionando experiências literárias cujo traço de ficcionalidade conduzirão os alunos para o seu desenvolvimento como novos leitores. O grande desafio para o professor está em apresentar as ditas leituras que permitam aos alunos apreenderem as especificidades dos textos literários de modo que estes façam sentido. É importante ressaltar que as habilidades e conhecimentos que precisarão ser desenvolvidos via mediação dos educadores podem — e devem — acontecer de forma espontânea, concomitantemente ao desenvolvimento do hábito da leitura.

Colomer (2003, p.93) se utiliza das palavras de Brioschi e Di Girolamo (1984) para explicar o contexto de competência da recepção de uma obra:

A competência literária, como assinalaram Brioschi e Di Girolamo, "só se pode entendê-la numa acepção histórico-cultural, no sentido de que é necessário possuir uma bagagem de conhecimentos teóricos e históricos, que nem todos podem extrair dos textos" (1988:49) e, portanto, deve ser aprendida socialmente.

Para que o leitor atribua sentidos ao texto literário, é crucial que seja um indivíduo com competência literária. É nesse sentido que o trabalho do professor se torna significativo, pois sua função é propiciar a aquisição dessa "bagagem de conhecimentos teóricos e históricos" (BRIOSCHI, DI GIROLAMO, 1984, p. 49 *apud* COLOMER *op. cit.*) transformando as crianças em leitores competentes. Para que o jogo dos sentidos se estabeleça, quem lê carece de conhecer suas regras. Portanto, somente o leitor competente será capaz de construir os significados que são "negociados" entre autor e quem realiza a leitura por meio da mediação do texto.

Nas palavras de Colomer (2003, p.133) o “papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade que a obra pretendeu construir” sendo isso mais importante do que “ensinar princípios ou categorias de análise”. Podemos observar no discurso da autora uma crítica às práticas que visam somente o ensino das chamadas categorias de análise do texto literário: responder qual é o enredo, tempo, espaço, foco narrativo e quem são os personagens. Até onde é necessário que se faça o ensino de literatura alicerçado mais em conhecimentos teóricos do que na leitura em si?

A escola pública municipal de Uberaba é o cenário que utilizamos como referência principal para construção deste trabalho. Na rede municipal de ensino desta cidade não há, na

grade curricular, uma aula que seja específica para o trabalho com a literatura. Dessa maneira, são os professores de Língua Portuguesa quem se organizam e trabalham as leituras do texto literário inseridas nas cinco aulas semanais. Não que isto seja impossível, mas a falta de priorização do trabalho com a literatura pelo sistema de educação, acaba sendo contraditória às cobranças colocadas aos professores. O desenvolvimento de práticas de leitura literária na escola, então, necessita de muito “jogo de cintura” por parte dos educadores desta área. Desde a seleção dos textos até a elaboração das atividades, cada detalhe necessita de muito estudo e planejamento.

Outro ponto a ser discutido é: quais textos literários podem auxiliar os professores nessa tarefa de formar leitores competentes? Em uma primeira perspectiva, pode-se considerar que os livros didáticos já apresentem uma seleção de textos literários, mas percebe-se que estes estão adaptados, modificados ou fragmentados. Paiva (2005) explica que as propostas de atividades dos livros didáticos não possibilitam uma aproximação literária dos alunos com os textos, sendo que um dos principais motivos é:

[...] a fragmentação dos textos literários, que são apresentados aos alunos como pseudotextos, às vezes começando pela metade, outras vezes com seu final alterado ou ignorado, ainda outras vezes com recortes feitos no corpo do texto apenas para adequá-lo ao espaço do livro didático, aproximando o começo do fim. Além disso, muitas vezes, quando é transferido para o livro didático, o texto literário acaba se desconfigurando, pois perde a programação visual e as ilustrações do livro originalmente concebido e publicado. (PAIVA, 2005, p.45).

Em uma segunda perspectiva, discute-se também sobre a adoção de práticas literárias com o uso de livros de literatura infanto-juvenil. Necessário destacar que não entraremos na discussão que se põe sobre a complexidade literária ou não das obras categorizadas como infanto-juvenis. E, sobre isso, observamos que:

Por outro lado, e mais importante que isto, (esta polêmica) nos obriga a refletir sobre a seguinte questão: quer se pense em uma Literatura infantil escolarizada, quer se pense em uma literatização da escolarização infantil, ou seja, quer se considere a Literatura infantil como produzida independentemente da escola, que dela se apropria, quer se considere a Literatura infantil como Literatura produzida para a escola, as escolhas que fizemos dos livros ditos de Literatura infantil a serem apresentados às nossas crianças é que vão determinar a contribuição deste tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação de um processo de leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização. (PAIVA, 2005, p.45).

Sendo assim, Paiva (2005) conclui que se há uma apropriada seleção de textos literários e, também, o uso adequado em propostas enriquecedoras, haverá um contato produtivo com o texto literário. Ainda sobre a seleção de textos, é a experiência do professor com cada turma que possibilita uma escolha com grandes chances de dar certo, fazendo sentido nas práticas de ensino de literatura em cada sala de aula.

Feitas as escolhas adequadas dos textos a serem utilizados nas aulas, resta saber como eles devem ser trabalhados. O foco deve estar no ensino das convenções, na historicidade das obras ou no próprio texto? Geralmente, o enfoque educativo objetiva questões pragmáticas não diretamente relacionadas à literatura em si. E, quando relacionadas, tende para o ensino de regras que acabam não proporcionando às crianças uma experiência literária. Não queremos dizer aqui que as convenções e a dimensão histórica e sociocultural de produção das obras literárias não tenham importância. O que precisa estar evidente é que estes conhecimentos vão sendo adquiridos pelo leitor aos poucos, de forma que ele comece a compreender as obras segundo a complexidade de suas experiências de vida e experiências literárias (COLOMER, 2003). Fica evidente, então, que o professor enquanto mediador do processo de iniciação do leitor-criança necessita ser, antes de tudo, um sujeito leitor que possua “o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos” (PAIVA, 2005, p.46).

No Brasil, especificamente, a leitura de obras literárias nunca foi prática generalizada, ou seja, a falta de interesse pela leitura é questão cultural no nosso país. As estatísticas demonstram que os brasileiros leem muito pouco. Os números apresentados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil mostram que

O Brasil perdeu, nos últimos quatro anos, mais de 4,6 milhões de leitores (...). De 2015 para 2019, a porcentagem de leitores no Brasil caiu de 56% para 52%. Já os não leitores, ou seja, brasileiros com mais de 5 anos que não leram nenhum livro, nem mesmo em parte, nos últimos três meses, representam 48% da população, o equivalente a cerca de 93 milhões de um total de 193 milhões de brasileiros. (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Além do mais, o livro também é para os brasileiros um artigo caro e em virtude disso, acaba se tornando um item que não é de necessidade básica para a maioria. O Censo Escolar feito pelo Inep aponta também cada vez mais o fechamento de bibliotecas que funcionavam em centros de educação básica.

Sendo assim, diante da necessidade de uma adequada escolarização da literatura e da urgente necessidade da formação de leitores pelas escolas, as políticas públicas no Brasil vêm desenvolvendo programas direcionados à distribuição de livros nas escolas, como por exemplo o Plano Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE).

Este programa visa:

(...) a distribuição de obras de Literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. (PORTAL FNDE, 2013) (**grifo nosso**).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um dos documentos oficiais brasileiros que orientam a organização dos currículos, não possuem uma exposição clara dos objetivos e conteúdos envolvidos no ensino de literatura. Tal ponto influencia diretamente nas práticas dos professores que acabam não tendo a devida orientação. Os esforços dos setores públicos, para suprir esta enorme deficiência histórica da falta de prática leitora dos brasileiros, são predominantemente direcionados para a escola que é um lugar fundamental para o desenvolvimento do processo de formação do leitor.

2.2 Letramento Literário

Quando falamos sobre o ensino de literatura, muitos são os questionamentos metodológicos sobre qual a melhor forma de ensinar e, também, como tornar a leitura literária acessível aos estudantes. Geralmente, os estudiosos direcionam suas pesquisas para os desafios enfrentados dentro de sala de aula, esquecendo-se que existe um longo percurso até a chegada da criança na escola. Diante das inúmeras incertezas, pretendemos, então, analisar o conceito de letramento literário com o objetivo de entender melhor a forma como ele aparece em trabalhos acadêmicos e, através de levantamento bibliográfico, produzir questionamentos e reflexões no que diz respeito ao ensino de literatura na escola.

Antes de adentrar as especificidades do letramento na literatura, é necessário entender o que de fato é letramento. Diversos autores apresentam seus esclarecimentos sobre tal conceito, porém não existe um consenso teórico. Zappone (2008) explica que, devido a carência nos estudos sobre o ensino da escrita e da leitura, surgiram os estudos sobre o que se chamou de letramento.

O termo letramento veio de uma ampliação do conceito de alfabetização. Segundo Batista (2006), alfabetizar “designa, na leitura, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.” Para Zappone (2008) “alfabetizar alguém significa torná-lo capaz de desenvolver essa tecnologia da escrita (codificação de uma língua) e da leitura (descodificação)”. Diante desta postura de entender a alfabetização como um processo de decodificação da língua, o que não garante que o alfabetizado saiba utilizá-la, surgiu a necessidade de se expandir e aperfeiçoar esta prática, bem como seu conceito, surgindo daí o termo *letramento*.

Nesse sentido Soares (1998) explica:

Na verdade, talvez a palavra letramento não fosse necessária se se pudesse atribuir, como pretendem alguns, um sentido ampliado à palavra alfabetização. Entretanto, na tradição da língua, no senso comum, no uso corrente, e mesmo nos dicionários, alfabetização é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever.

Segundo Kleiman (2004, p.19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Mas não existe um só letramento e, sim, vários. Zappone (2008) explica que, por se tratar de prática social, o letramento não está restrito ao circuito escolar e que este processo ocorre em diversos contextos sociais, os quais de algum modo envolvem a escrita. Nas palavras de Soares (1998), "a pessoa letrada já não é a mesma". Esta mudança de lugar social proporciona ao sujeito não apenas o acesso à sociedade de forma mais ampla, mas também uma maior participação no âmbito cultural.

Considerando que o termo letramento envolva várias questões que vão muito além do simples uso da língua, o que dizer do letramento literário? Confirmando que o texto literário, enquanto realidade ficcional, envolve outras interações — como conhecimento dos textos, mundo, arte — definir esse letramento constitui tarefa complexa. Para Cosson (2014) “letramento literário é o processo de apropriação da Literatura enquanto linguagem.” O crítico explica que esta é uma “definição sintética” e que é necessário entender se tratar de um processo contínuo e de apropriação. Rangel (2005) explica que o letramento literário é ferramenta para formação de um leitor “para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver”. Dentre as definições adotadas, para o termo letramento literário, encontraremos diferentes pontos de vista, mas todos têm em comum o ensino da literatura como ponto principal, somado à apropriação da escrita e da leitura literária.

Cosson (2014, p.12) explica:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Considerando o letramento literário como um processo, pressupomos variações quanto à perspectiva de relevância do ensino da literatura como disciplina pelas instituições de ensino e pelos professores. Adotamos uma perspectiva de que, por se tratar de um processo que antecede a própria aquisição da escrita, iniciando-se em contextos não escolares — a leitura de livros infantis pelos pais, em contextos religiosos nos quais há leitura da Bíblia ou de outros

textos —, o letramento literário possui uma considerável complexidade e se torna necessário compreender seu funcionamento.

Os estudos sobre o letramento literário contemplam questões importantes sobre três pontos principais: o processo de apropriação da literatura pelas crianças e adolescentes na escola; a formação do leitor crítico; as particularidades da leitura e escrita do texto literário. Refletir sobre tais pontos contribuem para um debate proveitoso no que diz respeito às práticas de ensino da literatura. Como arcabouços teóricos fundamentais, sobre o letramento literário, utilizamos os estudos de autores como Cosson (2014), Soares (1998) e Colomer (2003).

Entendendo-se o letramento literário como fenômeno que antecede a aquisição da própria escrita, ele deve — e pode — ser acionado desde muito cedo nas escolas e creches, e a sua compreensão favorecerá o treinamento de futuros educadores para tal intento.

Segundo Cosson (2014, p.16):

A prática da Literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a Literatura, revela-se como prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

O letramento literário é um dos usos sociais da língua. Sua relação se dá, ao contrário do letramento na língua de modo geral, com a literatura enquanto linguagem. A experiência literária proporciona, a partir de textos literários, a inclusão do leitor no mundo da leitura e da escrita. A linguagem veiculada pela literatura possibilita conhecimentos relacionados ao trato desta pela experiência estética, sobre a literatura e por intermédio da leitura literária. O caminho a ser percorrido até a constituição de um leitor literário é complexo e demorado. Por vezes, os inúmeros esforços e práticas que pais e escola instituem na rotina de uma criança não fazem com que ela, de fato, se forme leitora. Compreender o que é o processo de letramento literário e que, tratando-se de contextos escolares, é possível e necessário que ele seja intensificado com leituras e atividades relacionadas desde a entrada da criança na creche ou nos primeiros anos em que ela inicia a escola, é fator fundamental para proporcionar o acesso ao mundo da leitura literária. Da mesma forma, o trabalho com o mundo da fantasia literária não pode se romper na segunda etapa do Ensino Fundamental, pelo contrário, esta fase é fundamental para que se estabeleça a conexão da criança com suas escolhas de leitura.

2.3 O texto literário

Ler um texto literário é adentrar em um universo cuja linguagem se mostra de forma singular. Este “passeio” só é possível porque o trabalho com as palavras foi feito com muito esmero, possibilitando experiências que no mundo real muitas vezes não é sequer imaginável. Tornar-se leitor de literatura é caminhar por um caminho labiríntico no qual nem sempre encontramos a saída. A relação que estabelecemos com a leitura do texto literário é íntima e dialógica. O ato de ler nos remete a lembranças e nos faz visitar lugares dentro da nossa memória que já nem conhecíamos mais,

O texto literário impõe a relação intrínseca e extrínseca entre a presença e a ausência, demarcando no próprio nível discursivo a sua fluidez, dinâmica, gesto corporal. Ao leitor resta o poder de ver, decifrar, ler, em seus próprios códigos, essa complexa relação. (TABAK, FREIRE, 2013, p. 98).

Como mencionado pelas autoras, a relação se mostra complexa, pois muitas vezes é doloroso e trabalhoso acessar as experiências e conhecimentos que o texto literário traz para o leitor literário. No entanto, para que o processo ocorra é importante que o leitor tenha conhecimento do funcionamento dos “códigos” que são próprios do texto literário. Assim ele poderá participar, de fato, do “jogo” da leitura. Para que a contemplação e a compreensão do texto literário aconteçam, o leitor precisa conhecer minimamente sobre o funcionamento e a constituição destes textos, caso contrário, dificilmente conseguirá fazer uma leitura aprofundada, não percebendo os sentidos construídos através de processos composicionais.

Buscando uma perspectiva teórica, mencionamos a contribuição do Formalismo Russo para nos ajudar a entender melhor a relevância do texto literário para a formação do leitor, sobretudo na escola. De acordo com os formalistas russos³, o texto literário apresenta uma linguagem que evidencia o foco sobre si mesma e exhibe sua “existência material” ao contrário de outros tipos de textos, comprovando sua autonomia. Chklovski (1976) em seu ensaio *A arte como procedimento* (argumenta que sendo o “texto poético” uma metonímia da arte, o processo que se estabelece no ato da leitura literária deve ser difícil e exige do leitor muito trabalho. Deste modo, o leitor que se propõe a fazer uma leitura literária, pode experimentar o que os formalistas chamam de “estranhamento” que leva a “desautomatização” do leitor. Nesse sentido, somente o professor leitor, por intermédio da mediação, consegue desautomatizar o aluno em relação ao próprio processo da leitura.

³ Os formalistas russos surgiram na Rússia na década de 1920. Dentre eles podemos citar Vítor Chklovski, Roman Jakobson, Osip Brik, Yury Tynyanov e Boris Tomachevski. Tais estudiosos focavam seus estudos nos aspectos formais intrínsecos do texto literário.

Um outro ponto importante que precisa ser levado em consideração e, nesse seguimento, buscamos nos fundamentar na teoria da Estética da Recepção⁴, é a questão da apropriação dos textos literários pelos leitores. Segundo Iser (1970, p.24), “o texto literário se diferencia [...] das experiências reais do leitor à medida que oferece sintomas e abre perspectivas nas quais se mostra outro o mundo conhecido pela experiência”, ou seja, o texto literário tem “como primeiro efeito converter o habitualizado em estranho”.

Além disso, para o teórico, compete ao leitor participar ativamente do ato da leitura. O que permite que a obra literária seja entendida de diversas maneiras. No ensino, isto se mostra como outro desafio para o docente de literatura, pois se a leitura não fizer nenhum sentido para o aluno, o processo de mediação não acontecerá.

A indeterminação é uma característica do texto literário que não é exclusiva, mas que nele se encontra acentuada. Surge daí o conceito de “lugares vazios”, que seriam as possibilidades de interpretações que só se dão pela relação entre o leitor e o texto. Nas palavras de Lima (2002, p.26):

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

Iser (1970) compara o ato da leitura literária a um "jogo" entre autor-texto-leitor. A dinâmica deste jogo se estabelece entre as interposições dos papéis de cada "jogador". Cada um cumpre um papel fundamental para que o desafio de decifrar os sentidos possíveis do texto seja atingido. Nisto, o leitor precisa estar preparado, dotado das competências necessárias, para que o jogo possa acontecer. É, portanto, a partir deste jogo estabelecido que o leitor alcança a fruição. O leitor somente consegue alcançar o prazer pela leitura se instituir esta relação com o texto. Nas palavras de Iser (1970, p.107):

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim, o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto. Ora, como o texto é ficcional, automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e

⁴ A Estética da Recepção compreende uma nova teoria nos estudos literários que dá prioridade à perspectiva que o leitor constrói sobre a obra, ou seja, estuda a relação entre o texto e o leitor.

leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas *como se fosse realidade*.

Esse jogo, mediado pelo texto, representa um exercício fundamental para o jovem leitor articular essa dupla operação de imaginar e interpretar. As muitas formas possíveis do mundo que vão sendo criadas desempenham papel fundamental no processo de subjetivação. Essa subjetivação, pensada aqui como o modo de compreender a si e ao mundo que o rodeia, transforma o conhecimento adquirido em percepção própria e do outro, possibilitando o exercício das variadas realidades possíveis. Esse exercício constitui-se também como um direito, aquilo que Petit apresenta claramente como uma experiência humana necessária:

Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. Cada homem e cada mulher têm direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana. (2013, p.23-24)

Na tentativa de transformar seus alunos em leitores de literatura, o professor enfrenta, assim, inúmeros desafios. Negar aos estudantes o contato com a literatura, é privá-los de experimentarem algo que só a linguagem literária é capaz de proporcionar. Ao mencionarmos o processo de subjetivação constituído pela leitura, referimo-nos a um espaço propiciado pelo ato de ler. Algo que, nas palavras de Petit (*op. cit.*) “não é uma ilusão”. Como bem nos lembra a autora, esse espaço:

É um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito. Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, fantasias, suas angústias. (*ibidem*, p.43-44)

Sendo assim, podemos pensar em duas propriedades que consideramos primordiais ao texto literário: o uso singular da linguagem escrita e as múltiplas experiências que ele pode proporcionar aos leitores, gerando conhecimento de algo que rompe as fronteiras do conteúdo.

2.4 O perfil do leitor

A democratização da leitura ainda não acontece de forma abrangente na sociedade brasileira. As pessoas frequentam a escola, aprendem a ler e a escrever, mas não se tornam letrados. Ler requer a apreensão do código escrito e o entendimento dos sentidos que são

apresentados no texto, o que vai muito além dos limites da alfabetização. Portanto, o aluno ao qual nos referimos neste trabalho é este que não consegue, sozinho, ultrapassar os limites do sistema linguístico e, conseqüentemente, não acessa os conteúdos e sentidos presentes na leitura de um texto.

De acordo com Chartier (1996, p.20) “cada leitor, a partir de suas referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá sentido mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”. Considerando que cada leitor é composto por suas múltiplas referências, cumpre pensar aqui que tipo de leitores encontramos nesse percurso da pesquisa.

Apresenta-se um possível perfil desse leitor nos anos finais do Ensino Fundamental, inserido na escola pública em que desenvolvemos nosso trabalho, e que tem apresentado resultados pouco satisfatórios nos quesitos que envolvem a leitura de diferentes textos.

Não podemos deixar de considerar, inicialmente, que os sistemas de ensino, em vários países, têm passado por uma crise de leitura que afeta não só os níveis básicos como Ensino Fundamental e Médio, mas também o nível Superior. Essa crise é discutida por vários teóricos e as causas parecem ser as mais variadas dentro da chamada cultura contemporânea. Petit (2008) considera como sendo uma das causas do fracasso da leitura, ainda que não seja a única, a escolarização insuficiente e o acesso aos livros. Nessa mesma direção, a crise nos leva a pensar nos aspectos de atuação da vida social, uma vez que para Chartier (1996), a leitura é imprescindível e que:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos (CHARTIER, 1996, p. 240).

Nesse sentido, o sujeito leitor que se encontra na escola é exposto a leituras todo o tempo, e praticamente em todas as aulas. Defendemos a ideia de que a leitura literária é capaz de alargar os espaços de leitura desse leitor que necessita aprender a ler uma diversidade significativa de textos na escola e fora dela.

As discussões sobre o “fracasso escolar” de crianças provenientes das camadas mais pobres ocorrem há muito tempo. Pesquisas apontam para dois lados: ora a culpa recai sobre os próprios alunos e seus familiares, ora o sistema escolar é responsável. A busca pelos culpados tem tomado tempo desnecessário, sendo que o foco deveria estar nas possíveis resoluções. Dito isso, um dos caminhos mais importantes no desenvolvimento de estratégias para se atrair este aluno que transita pela escassez de recursos materiais e imateriais, é conhecer suas motivações.

Quem é o leitor para o qual se desenvolveu a sequência de atividades que é produto deste trabalho? O tempo de experiência em salas de aula de escolas públicas, na cidade de Uberaba, nos permite delinear um retrato de aluno desinteressado e apático.

O leitor com o qual nos deparamos está distante daquele que consideramos ideal, o que se interessa e se deleita com as leituras propostas, se isso existe. Dentre as principais características que podem ser atribuídas ao perfil deste leitor, a primeira que necessita ser mencionada é o desinteresse generalizado. Ou seja, a falta de interesse não está só nas atividades relacionadas à leitura, mas na maior parte das atividades escolares. A visão que se tem é de um aluno que se desloca até a escola para ter onde ficar enquanto seus pais ou responsáveis estarão em outras atividades ou, até mesmo, para se alimentar de forma mais adequada. A prioridade é qualquer uma menos estudar. Muitos provêm de famílias com pouca estrutura econômica e social, morando em locais distantes e violentos, tendo adquirido uma visão bastante imediatista e pouco variada do mundo. Os pais, quando presentes, também transparecem carência e fragilidade social, demonstrando, muitas vezes, ignorância no tratamento de temas ligados aos seus filhos e apresentando comportamentos visivelmente violentos. Com pouca disponibilidade de tempo, eles enfrentam uma incapacidade de dar aos filhos uma formação adequada e delegam esta responsabilidade quase que exclusivamente para a escola. Quando indagados, normalmente apresentam uma reação pouco amigável e demonstram um ressentimento da escola por não “resolver todos os problemas” pertinentes aos seus filhos.

Fora da escola, as opções de lazer dos leitores estão restritas à televisão, celular e brincadeiras nas ruas. A presença da violência em suas vidas é notória nos discursos destes jovens. As histórias são contadas pelos corredores e dentro da sala de aula, são casos de abuso sexual, violência doméstica, entre outras. Tendo o contato constante com a hostilidade e violência em seu cotidiano, eles também se mostram agressivos no uso da linguagem e nas ações que envolvem colegas e até mesmo professores. Isto seria o chamado instinto de sobrevivência que desenvolvem para poder sobreviver no contexto em que vivem. O vocabulário é reduzido e repleto de palavrões. A necessidade excessiva de chamar atenção evidencia a carência afetiva que trazem de seus lares.

Os conhecimentos que os alunos levam para a escola estão associados a músicas, religião, informações veiculadas em redes sociais ou televisão e, também, às experiências adquiridas no trabalho e na vida cotidiana. O repertório de leituras é quase inexistente, pois são raros os casos de alunos que tiveram a oportunidade de ter algum parente, amigo ou familiar próximo que tenha lido para eles antes da escola. Com tudo isso não sobra muito tempo para o

exercício da imaginação, que é tão necessária nos momentos de leitura e escrita. Tendo isso em vista, negligenciados de inúmeras formas, aparentemente rebelam-se apresentando um estado de apatia, desânimo e indiferença com relação aos estudos.

Em sala de aula, encaram os momentos de leitura com desdém, principalmente os de leitura individual. Isto se deve, em grande parte, não somente pela falta dos saberes necessários para o ato em questão, mas também pela pouca prática que têm e pelo desinteresse. Para eles, a leitura literária se mostra ainda mais irrelevante, pois não passa de um momento em que se lê ou ouve histórias que não lhes pertencem e não se aproximam da realidade em que vivem. Sob essa ótica, é possível considerar que, para esse leitor, a leitura literária também apresente maior complexidade visto que os sentidos neste texto se encontram transmutados, exigindo maior concentração, atenção e participação.

Sendo assim, para atingir uma experiência significativa com esse leitor que descrevemos, torna-se essencial que sejam elaboradas práticas de leitura que envolvam textos selecionados especialmente para o exercício da subjetivação. O conjunto das ações pedagógicas em qualquer área de ensino deve ser pensada não apenas para a concretização de um movimento didático prático, mas também voltado para o campo da experiência subjetiva.

2.5 A leitura e a subjetividade do leitor

Ler é instaurar uma situação de comunicação que pressupõe um diálogo entre quem lê, quem escreve e o texto. A evolução dos estudos literários mostra que a figura do leitor e a recepção destes textos são imprescindíveis para que professores e pesquisadores trabalhem em benefício da formação de leitores na escola. Contudo, faz-se necessário esclarecer, em cada situação de pesquisa *in loco*, quem é este leitor e como intervir positivamente em sua formação leitora. A teoria da recepção mostrou que o texto não é o único elemento no ato da leitura, mas que se deve levar em consideração a reação de quem está lendo, demonstrando a importância desta pessoa e de suas impressões sobre o fenômeno literário.

O ato de ler pode ser caracterizado como um acontecimento que leva o indivíduo a apreender conhecimentos históricos, culturais, entre outros, através do processo de compreensão da linguagem escrita. Contudo, a leitura só faz sentido para os que têm acesso a ela. Sendo assim, visto que tratamos neste trabalho do letramento literário, significa dizer que, para se estabelecer uma relação entre o texto e o leitor, é necessário que o último tenha

conhecimento de que o texto literário pode apresentar sentidos modificados e que a função poética é dominante.

A estética da recepção, apesar de construir a perspectiva de um leitor ideal, fomentou um longo interesse pelas relações estabelecidas entre o leitor e os textos. Compagnon (2010), explica que

Baseado no leitor explícito (Iser), o ato da leitura consiste em concretizar a visão esquemática do texto, isto é, em linguagem comum, a imaginar os personagens e os acontecimentos, a preencher as lacunas das narrações e descrições, a construir uma coerência a partir de elementos dispersos e incompletos. [...] Utilizando a memória, a leitura procede a um arquivamento de índices. A todo momento espera-se que ela leve em consideração todas as informações fornecidas pelo texto até então. (COMPAGNON, 2010, p. 149)

O encontro com o texto literário no ato da leitura é, portanto, cercado de singularidades que atravessam a vida do leitor desde os primeiros contatos com a experiência. A iniciativa da busca pela leitura geralmente surge naquela criança que vê algum adulto da família, querido ou próximo a ela folheando livros, concentrado em alguma leitura ou aquele que lê histórias para ela. É daí que, aos poucos, com o intuito de se aproximar mais destas pessoas ou de ouvir mais histórias que podem ter chamado sua atenção, ela inicia o processo de formação como futura leitora.

Elizabeth Long, em um capítulo do livro *The Cambridge Handbook of Literacy*, intitulado *Modos de ler*⁵, narra sua trajetória individual de formação como leitora. Long (2009) conta que vivia em uma casa cercada por livros e revistas, onde seus pais liam para ela e seu irmão todas as noites. Isto foi de crucial importância para que se tornasse uma adulta leitora. Nas palavras de Long (2009, p.188), “uma vez que as crianças aprendem a ler, os livros podem, quase por si só, expandir seu mundo e fazer com que a educação formal seja mais fácil”⁶. Em outra passagem do texto, a autora explica que a leitura de seu primeiro livro foi uma experiência marcante em sua infância assim como trabalhosa.

Nas palavras de Long (*ibidem*, p.186), “ler meu primeiro livro é um marcador importante da minha infância na minha memória”, contudo, “na maior parte eu me lembro o trabalho duro de transformar aquela impressão da página em palavras e as palavras em história”⁷.

⁵ No original *Ways of Reading*.

⁶ No original "Once children learn to read, books can almost by themselves, expand their world and make formal education easier". Trecho extraído do capítulo 10 do livro *The Cambridge Handbook of Literacy* organizado pelos editores David R. Olson e Nancy Torrance da editora Cambridge University de 2009.

⁷ No original: " 'Reading my first book' is a significant marker in my remembered childhood. [...] But, mostly I remember the hard work of making the print on the page into words and the words into the story."

Em casos como o da autora, a valorização da leitura dentro de casa culminou em uma jornada pelo mundo da leitura literária. Sob influência de seus pais, ela acabou chegando à escola mais preparada e com maiores chances de se tornar uma leitora proficiente. Quando este encontro com o livro não acontece desde cedo em casa, e não há interferência dos sujeitos próximos à criança, os obstáculos para a formação do leitor se mostram numerosos, mas também podem ser vencidos.

No Brasil, a questão do acesso à leitura culmina em aspectos de privilégio de classe e desigualdade social. O acesso à leitura e aos livros nunca foi, de fato, democratizado. Estas premissas envolvem questões históricas e culturais, complexas e profundas na nossa sociedade, relacionadas à detenção do poder.

Para Silva (1993, p. 12), o “ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento” sendo que “conhecer significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as”.

Desse modo, temos do outro lado as crianças e adolescentes que são o público-alvo desta pesquisa. Alunos de escolas periféricas da cidade de Uberaba, Minas Gerais, que ainda não possuem as competências necessárias para participar do jogo da leitura. Advindos de um meio pobre, mesmo frequentando a escola, muitos são os obstáculos: pais que não leem, ausência de livros em casa, a ideia de que não há necessidade prática para ler, o acesso limitado aos conhecimentos da língua, entre outros. Petit (2008, p.36) afirma que “quando alguém que não recebeu nada ao nascer se apodera dos livros, produzem-se quase sempre em sua história certos encontros” com influenciadoras. Ou seja, pessoas que influenciam estes jovens e transmitem a eles tanto sua paixão e seu gosto pela leitura, quanto lhes dão ferramentas para se apropriarem “desses bens até então inacessíveis”. É a partir desses encontros que começam os processos de transformação das crianças e adolescentes. Interessa-nos evidenciar o poder que a leitura pode ter no processo de autoconhecimento de um sujeito, ou seja, na construção da personalidade e da subjetividade.

Os escritores, sobretudo, colocam palavras onde dói. [...] Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana – a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido – não há razão para que os escritores não toquem cada um de nós. E é exatamente neste ponto que jovens leitores vindos de meios desfavorecidos podem, muitas vezes, se encontrar com eles. Com frequência esses jovens relatam como certos textos, nobres ou humildes – mas também filmes ou canções -, lhes ajudaram a viver, a pensar em si mesmos, a mudar um pouco seu destino. (PETIT, 2008, p. 39)

Diante de uma experiência de leitura, o sujeito leitor busca no seu repertório de vivências e conhecimentos, sobre si mesmo e sobre o mundo, construir seu próprio significado

e permite que o texto literário o leve para o contexto presente na leitura. O qual é criado pelo autor. É na reunião destes contextos, do leitor e da obra literária, que a partilha acontece. De acordo com Silva (1993, p. 25), “é possível afirmar que a leitura não se configura como um processo passivo”, pois exige participação árdua do leitor. O autor conclui que “a obra literária, ao amarrar-se a um leitor, desvia da mera contemplação irracional e passiva, exigindo desse leitor sua participação criadora”.

Considerando que nosso objetivo é trazer a subjetividade da leitura para o centro das atenções na prática estabelecida, selecionamos contos de Clarice Lispector, Júlia Lopes de Almeida, Monteiro Lobato, e a obra *Angélica*, da autora Lygia Bojunga, por tratarem de temas que podem auxiliar a apreender o plano subjetivo da leitura. Os contos relacionam-se na medida em que se aproximam de situações próprias do universo da criança e do adolescente de forma bastante poética, contribuindo para que o jovem reflita sobre determinadas situações de forma mais aberta. Essa relação nos parece adequada para fomentar não apenas o exercício da imaginação, porém, igualmente, uma adesão crítica às questões que envolvem a própria infância, o ser e o estar no mundo.

Sendo assim, a relação com a leitura tem um potencial imensurável não só no acesso ao conhecimento, mas como uma potente ferramenta para que o sujeito se construa, conheça a si mesmo e se estabeleça como ser individual dotado de sentimentos e características peculiares. A leitura, portanto, ajuda o jovem leitor a se identificar em um mundo individual, fazendo com que se veja fora do coletivo o qual, muitas vezes, impõe-se sobre ele.

A principal questão que se coloca então é: de que forma a leitura, sobretudo a leitura literária, colabora para a construção da subjetividade? Um primeiro ponto que pode ser levado em consideração e, ser sustentáculo para os outros, é que a leitura é um caminho para elaboração de uma esfera individual, íntima e pessoal. Através da leitura alguns espaços subjetivos podem ser mais bem explorados, alguns lugares ainda obscuros no profundo de nossas mentes podem ser iluminados e conhecidos. Isso acontece, pois, algumas vezes para os leitores “Essas frases, esses fragmentos de textos, funcionam como *insights*, como tomadas de consciência súbita de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si mesmos até então desconhecida.” (PETIT, 2013, p. 46).

Neste ponto, devemos refletir sobre o processo que se coloca a nossa frente como algo a ser desenvolvido no aluno leitor: a subjetividade. Esta nova possibilidade de ensino de literatura vem sendo inserida nas escolas nos últimos tempos. Os processos sucedidos durante a leitura não se reduzem a uma mera atividade cognitiva e a construção dos sentidos está

diretamente ligada às experiências do leitor. Desta forma, para que estes processos aconteçam, é necessário que algo na leitura toque em um ponto da sua intimidade, despertando algo até então desconhecido sobre ele mesmo e sua existência.

A aceitação das teorias da recepção no meio escolar a partir dos anos de 1990 contribuiu essencialmente para definir a norma de recepção a partir do “leitor modelo ou implícito”: o aluno, instituído leitor, era convidado a desconfiar da leitura ingênua, a se desfazer de condutas espontâneas e subjetivas para respeitar os “direitos do texto”. Apenas a partir de 2004 a noção de “sujeito leitor” passa a ser abertamente discutida e levada em conta dentro da esfera didática. (ROUXEL, 2012, p. 274)

Na escola, estabelecer a leitura nos moldes da teoria da recepção é autorizar o aluno leitor a construir os sentidos a partir de si mesmo, da sua subjetividade. Trata-se de permitir que ele aprenda não só as diferentes formas que a linguagem literária pode apresentar, mas também a fazer uma leitura de si mesmo. A adolescência é uma fase em que o jovem enfrenta muitas transformações físicas e psicológicas, no âmbito individual e social. O adolescente por vezes encontra no outro, principalmente no adulto, um sentimento de exclusão, pois não se sente parte do mundo social ao seu redor. É, portanto, um momento complicado na vida de qualquer indivíduo. Daí se inicia uma busca por grupos acolhedores que, geralmente, são escolhidos por identificação. Em se tratando de jovens que estão em meios marginalizados, as opções são limitadas.

Concebidos na geração das tecnologias e da internet, parece inconcebível para tais adolescentes encontrar na biblioteca escolar um espaço de acolhimento. Isto se agrava ainda mais quando professores os obrigam a frequentarem este local pela imposição de pegar livros emprestados e, com isso, responder, por exemplo, fichas de leitura. Para que a leitura literária possa, conforme explica Jauss (1994), “emancipar” os jovens da atualidade, é necessário que os mediadores estimulem a leitura sem forçá-los, pois, isto pode ter efeito contrário, afastando-os ainda mais da leitura. É necessário que educadores procurem mostrar-lhes que na biblioteca podem encontrar um espaço de tranquilidade em que experimentarão, com as leituras de livre escolha, momentos de privacidade e experiências que serão compartilhadas somente entre estes jovens leitores e os textos.

De acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa “o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo” e “não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade”. A definição, apresentada neste documento, é explicada como:

[...] representação – um modo particular de dar forma as experiências humanas –, o texto literário não está limitado a critérios de observação factual (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos de realidade (o discurso científico).

Ele os ultrapassa e os transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a interpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL, 1998, p. 26)

Tal assertiva põe em evidência o caráter interpretativo e dialógico do texto literário e sua característica de ser uma ponte para que o sujeito acesse os “mundos possíveis”. O documento evidencia também que o leitor dá significados, no ato da leitura literária, de “um modo particular” às experiências humanas, estando em concordância com as teorias apresentadas neste trabalho.

Quando crianças, nós ficamos encantados ao ouvir histórias das pessoas que gostamos, sejam elas pais ou professores. As narrativas literárias ou da vida real nos permitem viajar por inúmeros sentimentos. Quem nunca quis ser o herói que passa por vários percalços, mas no final vislumbra a felicidade? É esse o poder “mágico” que o texto literário possui. Petit (2008, p. 47-48) explica que “ao ler, o leitor percebe que existe uma língua distinta da que se usa todos os dias: a língua do relato, da narração, onde os eventos contingentes adquirem sentido em uma história organizada, colocada em perspectiva”. Estas narrativas escritas nos livros podem marcar o leitor pela vida inteira. Tratam-se, pois de palavras que tocam determinados pontos neles, gerando proximidade de ideias e sentidos, criando perspectivas de vida e auxiliando-os a se expressarem melhor.

Baseados nesse ponto de vista, acreditamos que escolhendo com ponderação, os professores de Língua Portuguesa e literatura podem levar estes jovens a desenvolver o interesse na leitura. Ainda assim, tomando todo o cuidado para que os textos sejam acertados, ler pode ser significativo para um, contudo, para outro não gerar a menor identificação.

É no encontro com a literatura que os sujeitos leitores têm a chance de ampliar, transformar e ressignificar suas próprias experiências de vida. Devido à natureza plurissignificativa das obras literárias, o processo de leitura possibilita que o leitor desempenhe um papel ativo no ato da leitura. Entende-se que a obra literária cria estímulos pelos quais o leitor terá uma série de reações e, por sua vez, terá uma experiência de contemplação.

A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação. Ela maltrata obrigatoriamente o livro, adapta-o às preocupações do leitor. Como Proust repetirá em *O Tempo Redescoberto*, o leitor aplica o que ele lê à sua própria situação, por exemplo, a seus amores, e “o escritor não deve se ofender se o travesti der às suas heroínas um rosto masculino”. (COMPAGNON, 2010, p. 141)

Ler seria, portanto, um ato individual em que o leitor é afetado pela criação literária dando sentido a sua própria experiência com o texto. A teoria da recepção nos permite dizer que esse viés, que coloca em evidência o leitor e suas perspectivas, contribui para o que chamamos de leitura subjetiva. Ler subjetivamente não é apenas opinar sobre o que se lê, indo

muito além disso. É, na verdade, o que atravessa todo o processo da leitura. A leitura subjetiva, portanto, pressupõe que se estabeleça, de fato, uma relação quase pessoal.

A relação que se estabelece entre o texto e o leitor envolve elementos extratextuais que adentram no processo da leitura. Iser (1970) afirma que o texto é um tabuleiro de jogo que estimula o leitor a utilizar sua imaginação e ressignificar seu mundo. Este acontecimento demanda empenho, pois é um jogo em que os leitores devem se demorar, visualizando as inúmeras representações que podem surgir no caminho. Neste raciocínio, considerando o ato da leitura como um jogo, há de se considerar que existem estratégias para se jogar. Quem oferece os critérios é o autor, mas quem escolhe a direção interpretativa é o leitor. Embora as pistas se encontrem no texto e apontem para determinadas leituras, a teoria da recepção dá ao leitor muita liberdade, pois os textos modernos são cada vez mais indeterminados.

O sujeito que inicia a leitura de um texto literário estabelece com ele uma espécie de ligação em que insere na narrativa, por exemplo, pedaços da sua própria história e fantasias pessoais. Petit (2008, p. 30) explica que essa é “uma dimensão essencial e que muitos leitores experimentam, mesmo aqueles provenientes de meios mais modestos”. Segundo a autora, “por meio dessa leitura, desses encontros, elaboramos um espaço interior, um país próprio, inclusive em contextos onde não parece não nos ter sobrado nenhum espaço pessoal”.

Petit (2008, p.30) conclui que esse “espaço íntimo nos dá lugar” e, então, “dessa outra maneira de ocupar o tempo que nos é dado quando lemos, temos outra percepção do que nos cerca”, sendo que, portanto, “podemos dar sentido às nossas vidas, construir um sentido”.

A leitura literária convida o leitor a fazer uma trajetória por aquilo que o torna um ser individual, sobretudo a leitura subjetiva. Defendemos neste trabalho que alguns textos, mais que outros, são capazes de proporcionar o desenvolvimento da nossa capacidade de subjetivação através da leitura. Para este fim, escolhemos os contos.

2.6 O percurso da subjetividade no conto

O contar histórias é prática universal entre todos os tipos de sociedades desde que o mundo é mundo. Narrativas que vieram da oralidade e foram se transformando com os tempos até serem registradas, com a invenção da escrita e da imprensa, histórias que, no início, tinham a função primeira de educar ou ensinar alguma moral, dentre outras. Assim, como a própria literatura, o conto é gênero antigo e de difícil definição. Gotlib (2006, p. 7) explica que “tratar

da teoria do conto é aceitar a luta em que a força da teoria pode aniquilar a própria vida do conto”.

[...] a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e... contam casos. (GOTLIB, 2006, p. 7)

Determinar o princípio do contar parece tarefa impossível. O que podemos fazer é tratar aqui, brevemente, da evolução dos modos de se narrar histórias. Não queremos fazer um estudo histórico e contentar-nos-emos em destacar as particularidades que envolvem o conceito do gênero conto. Entender que as mudanças que ocorrem na cultura de um povo implicam mudanças em diversos âmbitos da esfera humana é de fundamental importância. Sendo assim, as tradições literárias acompanham tais mudanças e, de certa forma, materializam na escrita as necessidades humanas.

O *contar* (do latim *computare*) uma estória, em princípio, oralmente, evolui para registrar as estórias, por escrito. Mas o *contar* não é simplesmente um *relatar* acontecimentos ou ações. Pois *relatar* implica que o *acontecido seja trazido outra vez*, isto é: *re* (outra vez) mais *latum* (trazido), que vem de *fero* (eu trago). Por vezes é trazido outra vez por alguém que ou foi testemunha ou teve notícias do acontecido. O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. (GOTLIB, 2006, p.14)

Em uma primeira fase, na Antiguidade, as narrativas tinham um cunho mitológico. Os *mitos* eram narrativas que os mais velhos contavam aos mais jovens como meio para fundamentar as coerções que as crenças religiosas lhes impunham. Não há uma determinação exata de quando o conto deixa de exercer a função religiosa de “educar”. As transformações que se sucedem na organização social levaram a um “contar” voltado para a arte folclórica, que, passaram a abranger desde as classes mais baixas às dominantes da Idade Média.

O *conto* se tornou de fato *conto*, quando passou a ser registrado e enquadrado no chamado discurso ficcional literário. O contador da tradição oral dispunha de diversos recursos (entonação, gestos, olhares) para manter a atenção de seus ouvintes. Quando estas narrativas passam a ser registradas na linguagem escrita, estes recursos imaginativos têm que ser atribuídos ao narrador que agora não é alguém de carne e osso, mas, sim, uma voz existente dentro do texto literário. O narrador é resultado do trabalho estético de um contista e:

[...] esta voz que fala ou escreve só se afirma enquanto *contista* quando existe um resultado de ordem estética, ou seja: quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto, nesta que já é, a esta altura, a *arte do conto*, do conto literário. Por isso, nem todo *contador de estórias* é um *contista*. (GOTLIB, 2006, p. 14)

É necessário ter um cuidado especial ao se utilizar algumas terminologias quando o assunto é gênero literário. Enquadrar um ou outro texto literário em determinado gênero,

baseando-se em procedimentos de criação literária ou até mesmo convenções, é um procedimento delicado. Acerca das classificações históricas, deve-se entender que:

Há fases em que ela se acentuou: a dos períodos clássicos, por exemplo (a Antiguidade greco-latina, a Renascença) em que há para cada *gênero* um *público* e um repertório de *procedimentos* ou *normas* a ser usado nas obras de arte. E há períodos em que estes limites se embaralham, em que se dilatam as possibilidades de misturar características dos vários gêneros e atingir até a dissolução da própria ideia de *gênero* e de *normas*: é o que acontece progressivamente do Romantismo até o Modernismo. (GOTLIB, 2006, p. 15)

A questão da terminologia, então, está intrinsecamente ligada às transformações que ocorrem com o tempo, no universo literário. A terminologia do conto considerado como “short story” parece ter surgido a partir de 1880 nos Estados Unidos e já visto como um gênero independente.

O que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto narrativa através dos tempos. [...] De fato, a arte *clássica* (do período greco-latino) e de seus imitadores (da Renascença, no século XVI; ou Classicismo no século XVII) tinham *eixos fixos* que determinavam os valores da arte, como os do equilíbrio e harmonia, que eram reunidos em princípios ou normas estéticas a serem *aprendidas* ou *imitadas* por outros. Uma delas era esta: a de se obedecer à ordem de início, meio e fim na estória, ou regra das unidades: uma só ação, num só tempo de um dia e num só espaço. Com a complexidade dos novos tempos, e devido em grande parte à Revolução Industrial que vai progressivamente se firmando desde o século XVIII, o caráter de *Unidade* da *vida* e, conseqüentemente, da *obra*, vai se perdendo. Acentua-se o caráter da *fragmentação* dos valores, das pessoas, das obras. (GOTLIB, 2006, p. 31)

Neste ponto, as verdades que antes eram universais, passam a considerar o plano individual do ser humano. Os enredos das narrativas deixam de apresentar uma linearidade e se dissolvem em “*feelings*, sensações, percepções, revelações ou sugestões íntimas [...]” (*ibidem*).

O caráter inventivo do conto moderno como narrativa curta exige do contista, além de domínio da linguagem e dos recursos literários, a destreza de transformar suas memórias em algo único e novo para o leitor. Piglia (2004, p. 46) acentua o fato de que

A leitura é a arte de construir uma memória pessoal a partir de experiências e lembranças alheias. As cenas dos livros lidos voltam como lembranças privadas. [...] São acontecimentos entremeados ao fluir da vida, experiências inesquecíveis que voltam à memória, como uma música. [...] A tradição literária tem a estrutura de um sonho no qual se recebem as lembranças de um poeta morto.

Sendo concebido como literário, o conto faz um recorte dos inúmeros eventos humanos que a vida é capaz de nos fazer passar, mas o irreal da leitura se mostra como arte disfarçada de realidade. O leitor lê como se fosse encontrar na leitura algum ponto de convergência com sua própria vida, esperando encontrar nas “lembranças de um poeta morto” as suas próprias lembranças.

Com as dicotomias expressas no percurso histórico e teórico dos diferentes modos de narrar, fica evidente que não há uma definição fixa em relação ao gênero conto. As palavras a

seguir traduzem, em poucas linhas, a nossa concepção e já adiantam a justificativa da escolha do conto como prosa narrativa para se adotar nesta pesquisa:

Mas se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. (CORTÁZAR, 2006, 150-151).

O mundo projetado no conto é distinto do real e pode ou não fazer sentido para o leitor.

É o que Cândido (1989, p.206) explica:

[...] a realidade social ou pessoal (que fornece o tema), e o instrumento verbal (que institui a linguagem) se justificam antes de mais nada pelo fato de produzirem uma realidade própria, com a sua inteligibilidade específica. Não se trata mais de ver o texto como algo que se esgota ao conduzir a este ou àquele aspecto do mundo e do ser; mas de lhe pedir que crie para nós o mundo, ou um mundo que existe e atua na medida em que é discurso literário.

O conto contemporâneo, portanto, não se destaca pela sequência de células narrativas que se encaixam conferindo ao texto uma unidade de coerência, mas sim pelas sensações psicológicas e memorialísticas que podem conferir ao leitor. Escolhemos, então, trabalhar com os contos que apresentem um caráter emocional, intimista, pois poderão se mostrar produtivos no processo de letramento literário que instauraremos, oportunizando aos alunos experiências de leitura subjetiva.

Sabendo do perfil de leitor que se pretende atingir com as práticas de leitura propostas neste trabalho, e sob o prisma da Estética da Recepção, entendemos que é o leitor quem vai analisar e viver a experiência estética, através da sua recepção da leitura, julgando maior relevância ou não. As experiências vividas com alunos de baixa renda nos mostraram que algumas temáticas que envolvam problemas semelhantes com os das suas realidades geram maior interesse e identificação. Desta forma, optar por utilizar textos com essa característica pode ser vantajoso para o processo de inserção deles no universo da leitura literária.

3 DOCUMENTOS OFICIAIS: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Em se tratando de documentos concernentes às questões educacionais no país, o mais atual é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz uma nova perspectiva de abordagem dos diversos tipos de conhecimentos, sobretudo ao incluir as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). O referido documento assume “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 1998, p.20) e que busca atualizá-lo em relação aos estudos recentes.

Além disso, os direcionamentos da BNCC nos levam a refletir sobre dois pontos importantes: a questão da tentativa da homogeneização dos conhecimentos nas escolas e a formação continuada dos professores. Quem lê o documento tem a ideia de que as orientações contidas nele foram criadas para um modelo específico de escola na qual não haja maiores discrepâncias sociais, materiais e culturais. Nota-se que a BNCC não leva em consideração as peculiaridades da realidade brasileira e defende uma educação brasileira que se torne compatível com a agenda global.

Evidencia-se, assim, o mito de que os problemas sociais podem ser resolvidos a partir de uma reforma educacional que possibilite o sucesso dos alunos nas avaliações nacionais. E como falar em qualidade de ensino na Educação Básica sem falar em qualidade de ensino nos cursos superiores e nas formações continuadas dos professores? Uma depende intrinsecamente da outra. Desta forma, programas como o ProfLetras são de extrema importância para a formação dos docentes que atuam nas escolas públicas, visto que possibilitam a aperfeiçoamento voltado para intervenções específicas em suas realidades.

Se tem algo indefinido nos documentos oficiais relacionados ao ensino é o conceito que se tem de literatura e a importância desta para a formação dos indivíduos. No Brasil, ao longo da história, a literatura e o texto literário foram tratados de diferentes maneiras, o que pode ser constatado através dos documentos orientadores das práticas docentes. Nos dias atuais, tem-se ainda uma noção pouco clara nestes documentos que não apresentam uma proposta baseada em concepções sólidas do que seja literatura.

Apesar de ser um documento mais extenso, a BNCC não considera a literatura como um componente curricular, assim como os PCN. As questões voltadas para a literatura nestes documentos aparecem ligadas à formação leitora dos alunos. Não há, portanto, um conceito

nítido de Literatura capaz de embasar as atividades em sala de aula. Embora seja complicado determinar o que seja ou não literatura, as orientações devem permitir que o professor seja capaz de ensinar os alunos a reconhecer quais textos são literários e quais não são ou ao menos determinar diferentes estruturas de ficcionalidade. Além disso, o trabalho de mediação com o texto literário não é direcionado para a apreciação estética que vai além da mera sensação que se tem ao descobrir o desfecho de uma narrativa. Logo, a falta de um conceito definido torna mais difícil a lida com o objeto de trabalho e as práticas efetivas em sala de aula. Essas indefinições somam-se à falta de homogeneidade das situações de ensino e das escolas espalhadas por este imenso país, o que resulta em uma difícil aplicação de uma base comum a todas.

3.1 A leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

Na escola, o trabalho docente é direcionado pelos documentos oficiais. Nesse sentido, é necessário que as concepções se mostrem claras, sobretudo, em relação ao ensino da leitura e da escrita. Sobre a leitura, os PCN afirmam que o objetivo do trabalho com a leitura é a “formação de leitores competentes”. O documento ressalta que se trata de um processo coletivo sendo a leitura mediada pelo professor, fazendo com que o aluno se aproprie dos sentidos presentes no texto. O documento considera que “não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra”, tratando-se “de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão” (BRASIL, 1998, p. 40-41).

De acordo com os PCN, é fundamental que algumas concepções sejam superadas em se tratando do aprendizado inicial da leitura, como, por exemplo, a de que ler é simplesmente decodificar, convertendo letras em sons. O documento considera que ler é muito mais do que passar por estas etapas. O documento alerta que o trabalho com a leitura no processo de formação do leitor competente deve ser diário, seja de forma silenciosa, em voz alta, em grupo ou individual ou pela escuta de alguém que lê. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também chamam a atenção para que os objetivos de leitura estejam claros para os alunos, de forma a prepará-los para um trabalho ativo. Portanto, o leitor é visto como parte do processo, construindo sentidos a partir dos objetivos propostos nas atividades de leitura. Ainda, segundo os PCN, a leitura é entendida como uma forma de interação que decorre de várias etapas, chegando até a compreensão.

A presença de uma visão de leitura como prática social pode ser visualizada no documento, como vemos nos seguintes dizeres dos PCN

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. (BRASIL, 1998, p. 44).

Notamos que os PCN estabelecem uma visão na qual o leitor competente é aquele que consegue selecionar as leituras conforme suas próprias necessidades sociais e predileções. Nesse sentido:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipando, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar no texto suposições feitas. (*op.cit.*, p. 69-70).

Em relação à leitura literária a ser trabalhada com o leitor iniciante:

A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial. A possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada Literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos simplificando-os aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade. (*ibidem*)

Há no documento uma seção intitulada “A especificidade do texto literário” em que se pensa a linguagem literária como “um modo particular de dar forma às experiências humanas”, salientando que o texto literário “ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a interpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p. 26). Nesta mesma seção constatamos, também, o uso dos termos “diálogo”, “jogos de aproximação e afastamento” e “expressão da subjetividade”, mostrando que existe uma perspectiva de valorização das contribuições do leitor no ato da leitura do texto literário. Encontramos ainda dentre os valores defendidos pelo documento o trabalho:

[...] em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na Literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (PCN, BRASIL, 1998, p.70)

Apesar de não conceder o devido espaço para a grande área da literatura nas diretrizes do documento, há um movimento significativo na direção de valorizar a leitura e a formação do leitor literário. Outro ponto importante a ser analisado é a seleção dos textos e as adequações

a serem feitas considerando as diversas realidades. Encontramos no subtítulo “Leitura de textos escritos” algumas das condições ressaltadas como necessárias às práticas de leitura na escola:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros;
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos;
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro;
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais;
- Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas;
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás;
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (*ibidem*, p. 71-72)

Diante dos aspectos apresentados no documento, entende-se que os PCN defendem a diversidade de textos, com diferentes gêneros e objetivos, levando os alunos a interagirem com as narrativas de forma pragmática, em leituras feitas seja dentro ou fora de sala de aula. Se tratando, portanto, da finalidade proposta nos PCN de Língua Portuguesa, visualiza-se a necessidade de se trabalhar a leitura objetivando a relação entre o leitor, o texto e os demais leitores, numa perspectiva interacionista. Sobre o texto literário, o documento adota uma concepção que considera todas as suas peculiaridades, defendendo um trabalho específico de leitura integral dos textos.

Sobre a expressão da subjetividade, apesar do termo aparecer no documento, não se discute em que medida a leitura pode contribuir para o desenvolvimento desta questão. Isso mostra que nosso trabalho vai além dos direcionamentos presentes nestes Parâmetros, explorando ainda mais as inúmeras contribuições que o texto literário pode apresentar.

3.2 A leitura na Base Nacional Comum Curricular e NOS PCN

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é o documento mais recente que norteia o currículo educacional nacional. Segundo ela, é necessário que as demandas atuais da

sociedade sejam contempladas pela escola. Nesse sentido, o documento fala sobre as novas práticas de linguagem que surgiram com a ascensão da *web* e do mundo digital. A BNCC (p. 68) explica que “ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*”. O documento fomenta um ensino que prepare os alunos para lidar com a diversidade de opiniões, reconhecendo os discursos de ódio, por exemplo, e refletindo sobre os direitos e deveres ligados à liberdade de expressão.

No que se refere ao “Eixo Leitura”, de acordo com a BNCC (p. 69) “a leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos orais, escritos e multissemióticos”. O documento define a leitura como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), e habilidades como práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores”, que contribuem “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p. 8).

O texto menciona as experiências de leitura infantil como sendo importantes “para o desenvolvimento pelo gosto da leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (*ibidem*, p. 42), o que está em consonância com a teoria do letramento literário. O letramento literário defende que as práticas de leitura literária expandem os horizontes de conhecimento do leitor permitem que ele dê sentido ao mundo por meio das palavras. Já no Ensino Fundamental – Anos Finais —, conforme o documento, os alunos que dominam a escrita, ao ler um livro literário, são capazes de postar opiniões e comentários nas redes sociais. Sendo assim, a BNCC preocupa-se em estabelecer orientações para que os educadores preparem os alunos na lida com a leitura e produção de textos escritos e multissemióticos. Tudo isso de forma consciente e crítica, sobretudo os textos postados e encontrados na *web*. Nos dizeres do documento:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (*op. cit.*, p. 72).

À vista disso, em comparação com os PCN, a BNCC amplia bastante a visão do contexto de leitura, contemplando o universo digital e os gêneros presentes nesta. Nas “Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, a BNCC (2017) afirma que o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências específicas. Destacamos a 9^a para o presente estudo:

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

Sendo esta uma das competências específicas do trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, percebemos, portanto, quando o documento fala sobre “senso estético” e valorização da literatura, que há a intenção de que o trabalho com a linguagem literária seja feito nas escolas. No entanto, na realidade escolar a situação se apresenta de forma muito complexa. É necessário considerar a variedade de indivíduos e as diferentes formas como estes aprendem, levando em consideração a subjetividade de cada aluno.

O documento apresenta-se como uma proposta de unificação de um projeto nacional de educação e tende a priorizar as demandas dos exames e provas que medem os conhecimentos dos alunos, como o Enem e a Prova Brasil. Ademais, as escolas devem atender à diversidade do alunado com o intuito de realizar sua inclusão. Preocupa-nos, então, que haja pouco espaço para os diferentes modos de se aprender e para conceber as realidades múltiplas.

Apesar de considerar o “potencial transformador e humanizador da experiência com a Literatura” (*op. cit.*), mais uma vez a temática da subjetividade não é debatida. O processo de desenvolvimento de um leitor “subjetivo”, sendo ele alguém que carrega consigo no ato de ler as marcas do desenvolvimento de sua personalidade, de sua infância, de suas leituras prévias, de suas experiências; não pode estar ausente quando se tem como projeto a formação de leitores. Afinal, nada mais humano e transformador do que encontrar, na linguagem literária, caminhos para a construção da própria identidade. Considerando que a dimensão afetiva, envolvida nos diferentes campos de estudos, esteja de alguma forma relacionada a um conjunto de percepções subjetivas que se manifestam principalmente através de sentimentos e emoções e que dão forma ao mundo e ao significado que damos a ele, torna-se fundamental a sua reflexão para a formação de um leitor no mundo em que vivemos.

Os PCN ainda estão vigentes mesmo com a elaboração da BNCC. E o que vemos é um documento apresentando limitações conceituais as quais ainda aparecem na BNCC, pressupondo a existência de docentes familiarizados com teorias que circulam quase que exclusivamente no meio acadêmico. Sobre as concepções de leitura e sobre o trabalho com a leitura literária, não ganha a devida relevância e, tampouco, um apontamento diferenciado do que já existia nos PCN. Em relação à formação de leitores, observamos pouco aprofundamento das teorias de letramento ou de qualquer discussão sobre a dimensão afetiva ligada à leitura.

3.3 As concordâncias entre documentos, teorias e as práticas propostas no trabalho

Atualmente, deparamo-nos com um cenário plural e complexo nas redes de educação pelo país afora. As iniciativas dos governos, em nível federal, estadual e municipal, que buscam mudanças nas práticas pedagógicas e na formação docente para atender as novas demandas da educação, procuram preparar educadores e educandos em conformidade com um sistema de avaliação ainda excludente. Os processos de avaliação usados refletem uma forma punitiva ao invés de reflexiva, o que gera o afastamento dos alunos da escola. Os princípios existentes nos documentos oficiais indicam que, embora haja uma base comum, as especificidades exigem uma capacidade de adaptação ao público e aos locais atendidos pelas instituições de ensino.

Pensando no contexto de ensino que a BNCC nos apresenta, podemos ressaltar que algumas das teorias presentes no documento estão em concordância com as práticas sugeridas nas atividades. A teoria da recepção, por exemplo, dialoga com a BNCC na medida em que ressalta a participação ativa do leitor no ato da leitura, concebendo, portanto, o desenvolvimento de um processo dialógico.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da Literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos e “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 138)

Quando há espaço para que o leitor se sinta partícipe das práticas de leitura, portas se abrem para que eles possam adentrar um mundo cheio de possibilidades. É isso que este trecho da BNCC (2017) indica para os educadores: que sejam oferecidas as condições para que a leitura literária seja realizada nas suas dimensões humanizadora e transformadora.

Diante dos objetivos deste trabalho, refletimos sobre como seria a aplicação das práticas propostas no caderno de atividades com os nossos estudantes, considerando as peculiaridades do nosso alunado. Já mencionamos no início que o público atendido, e que motivou nossas escolhas teóricas e didáticas, é extremamente carente nos diversos sentidos que esta palavra possa apresentar. Com relação ao desenvolvimento da subjetividade, destacamos que seria possível conduzi-los a reflexões sobre si mesmos mediante a leitura dos textos escolhidos. Tendo em vista que já realizamos, em outros momentos, leituras com contos e, nos momentos de discussão e participação dos alunos, emergiram muitas memórias e ponderações

sobre as realidades deles. Um momento como este se mostra positivo no processo de letramento literário, pois quando a leitura nos envolve, levando a pensamentos sobre nós mesmos, ao despertar da nossa subjetividade, as chances de retornarmos e buscarmos por outras experiências como estas são maiores.

A BNCC enfatiza que o campo artístico-literário é importante para:

[...] o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da Literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BNCC, BRASIL, 2017, p. 139).

Nesse sentido, nosso trabalho vai ao encontro dos princípios defendidos pelo documento, valorizando a literatura como meio para compreensão e reconhecimento do mundo, além de valorizar a diversidade. Por último, é importante destacar que a leitura literária funciona também como meio para a inclusão dos sujeitos no universo da leitura e da escrita, auxiliando nos processos de alfabetização e letramentos. Desse modo, a escola é o ambiente que possui, ou deveria possuir, toda uma estrutura para oferecer aos seus alunos o verdadeiro acesso aos aprendizados e às práticas de incentivo à leitura.

Diante do contexto em que vivemos, torna-se cada vez mais importante conduzir discussões sobre a questão da subjetividade. A era da informação possibilita que inúmeros discursos sociais cheguem até as crianças e adolescentes, ou seja, é fundamental que elas consigam refletir de forma subjetiva e individual sobre o que as cerca. A dimensão afetiva, embora tratada aqui de forma muito rápida, é ainda um campo a ser desbravado e deve estar incluída nas discussões que envolvem todos os campos de conhecimento. A subjetividade está totalmente imbricada na dimensão afetiva, demonstrando as formas de apropriação do indivíduo frente ao conhecimento daquilo que tem acesso.

É por isso que defendemos, neste trabalho, ações práticas que dialogam com a relevância que tem essa temática. Nesse sentido, uma vez que os documentos oficiais analisados pecam por deixar de lado algo que deve ser estimulado na escola, sobretudo, através da leitura literária, as ações planejadas projetam uma compreensão de indivíduo mais completa e preocupada com a exploração de sua subjetividade no ato da leitura.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO: METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

O letramento literário é uma prática de uso social da língua. Sua relação se dá, ao contrário do letramento na língua de modo geral, com a literatura enquanto linguagem. A experiência literária proporciona, a partir de textos literários, a inclusão do leitor no mundo da leitura e da escrita. A linguagem vinculada pela literatura possibilita conhecimentos relacionados ao trato da literatura pela experiência estética, sobre a literatura e por intermédio da leitura literária. O caminho a ser percorrido até a constituição de um leitor literário é complexo e demorado. Por vezes, os inúmeros esforços e práticas que pais e escola instituem na rotina de uma criança, não fazem com que ela de fato se forme leitora.

O texto literário é trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental como parte essencial para a formação da criança. Há, neste período, um lugar de destaque para as atividades relacionadas à leitura. Isso pode ser observado pelas frequentes ações como rodas de leitura, inclusive envolvendo famílias e contações de histórias, ou seja, atividades atribuindo à literatura o papel primordial na formação humana e leitora das crianças. Chegando ao Ensino Fundamental II, ocorre uma ruptura na forma como o texto literário é utilizado. Neste período, ele deixa de ser objeto de deleite e se torna um dos demais instrumentos para avaliação de desempenho dos alunos.

As mudanças que ocorrem na dinâmica de ensino a partir do sexto ano fazem com que as crianças fiquem inseguras no momento da escolha de suas leituras. Por esses motivos, muitas vezes elas optam por literatura infantil e acabam criando um bloqueio a outros textos literários. Se antes tinham a atuação docente, que fazia encenações, trejeitos e vozes nos momentos de leitura, agora a criança tem que descobrir uma forma de estabelecer uma relação mais individual com o texto literário, tornando-se cada vez mais independente nos momentos de leitura.

Diante disto, atuar como professor pesquisador nesta área significa identificar, analisar e pensar sobre suas próprias vivências em sala de aula, com o intuito de analisar ações processuais que, porventura, não estejam funcionando. E, também, para aprimorar-se como profissional da educação. Toda prática pedagógica é apoiada em uma concepção de ensino e aprendizagem, cabendo ao educador refletir continuamente sobre suas escolhas.

Pensando nestas questões, desenvolvemos uma série de atividades cujo objetivo é orientar os professores na elaboração de práticas de letramento literário que podem ser

proveitosas ao longo da intervenção em sala de aula, de modo a contribuir para formação de alunos leitores no Ensino Fundamental II. Lembrando-se de que quando:

[...] se fala em formação do leitor, deixam-se implícitas muitas outras ideias de que não se falam diretamente. A mais evidente é a de que nem todo mundo que sabe ler é leitor, isto é, ser leitor significa algo mais que simplesmente saber ler, que saber enunciar em voz alta ou em silêncio as palavras escritas em linhas corridas (caso contrário, formar o leitor seria sinônimo de ensinar a ler). (BRITTO, 2016, p. 31)

Estando claro que ler é um processo trabalhoso e complexo, que ultrapassa os saberes linguísticos e que diversos fatores podem facilitar ou enterrar a formação do leitor, diante dos obstáculos enfrentados todos os dias por jovens carentes de escolas públicas por todo o Brasil, colocamos a seguinte questão: em que medida um projeto de ensino, com base na leitura de textos literários de cunho intimista, poderia oferecer mais possibilidades para o avanço no letramento literário dos alunos e a formação do leitor?

Cosson (2014) ressalta que para haver sucesso no “encontro” entre o leitor e o texto literário é necessária uma boa motivação. Escolhemos trabalhar com oficinas, pois se trata de uma estratégia pedagógica com maior abertura, que apresenta enorme potencial para discussões diversificadas e na qual é possível a negociação de sentidos, além de poder serem usadas em variados contextos. As atividades aparecem detalhadamente no caderno de atividades (Anexo 1).

4.1 Os contos escolhidos

Para a elaboração do caderno de atividades foram escolhidos três contos e um romance de literatura infanto-juvenil. O exercício com os contos tem o intuito de trabalhar a essencialidade da formação do leitor literário. Eles serão a etapa primordial no processo para o desenvolvimento das competências literárias dos alunos por meio da metodologia do letramento literário.

As etapas da sequência de atividades têm uma lógica de aplicação que funciona como um caminho a ser percorrido pelos alunos com a mediação do professor. A aplicação das atividades deve ser pautada pela observação dos elementos que surjam durante o desenvolvimento, considerando-se o contexto e a evolução do processo, procurando aplicar as oficinas de forma flexível, fazendo as adequações que se tornarem necessárias.

O trabalho pressupõe o desenvolvimento de um processo de letramento literário que, além de contribuir para formação de leitores na escola pública, também auxilie no desenvolvimento da subjetividade dos alunos. Sendo assim, fizemos a seleção de três contos

literários que acreditamos poder favorecer o alcance destes objetivos. Os contos escolhidos foram: *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector, *Negrinha* de Monteiro Lobato e *A caolha* de Júlia Lopes de Almeida.

A subjetividade do aluno tem lugar de destaque neste trabalho, mas não deve se sobrepor ao texto literário porque os sentidos presentes na produção literária são resultado da relação entre o texto e o leitor. É necessário, desta maneira, que o aluno seja ativo e apto para cumprir sua parte no contrato que se estabelece ao se iniciar uma leitura.

4.1.1 *Felicidade Clandestina*, Clarice Lispector

Como leitoras do texto de Clarice Lispector, o conto *Felicidade Clandestina* possui lugar privilegiado no repertório de leituras, sobretudo as de caráter intimista. A forma poética como a autora utiliza a linguagem para falar do desejo de uma garotinha por um livro nos remete, todas as vezes que lemos, a memórias da infância. De quando tínhamos que esperar para conseguir pegar emprestado aquele livro ou gibi mais cobiçado na biblioteca da escola. O desejo é tratado como algo que desassossega a personagem, fazendo com que ela busque satisfazê-lo. E o momento de satisfação em que a narradora desfruta o toque e a leitura daquele livro nos faz sentir o êxtase e o gosto da jovialidade, da felicidade e do prazer. Sendo assim, nossa relação pessoal com o texto nos levou a escolhê-lo como o primeiro a ser apresentado na sequência de atividades propostas.

Os momentos iniciais da primeira oficina têm o intuito de aproximar os alunos do universo íntimo existente entre eles e os objetos que lhes sejam especiais. De uma forma geral, quando nos apegamos a determinados objetos, estes nos remetem a lembranças de algo que nos marcou. O conto escolhido para iniciar o caderno de atividades fala um pouco sobre esse apego a um objeto de desejo, no caso o desejo da narradora pelo livro *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. A história é contada por uma narradora em primeira pessoa que, no tempo dos acontecimentos narrados, era uma pré-adolescente que gostava muito de ler. A narradora descreve uma menina, filha de dono de livraria, que gostava de torturar as coleguinhas ao esbanjar seus livros caros e não os emprestava. Um certo dia, a menina “gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados” apresentou a ela um livro que daquele momento em diante passa a ser seu objeto de desejo. “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele (...)”, confidencia a narradora.

Em certos momentos, as humilhações que foram infligidas à narradora podem gerar no leitor diferentes sensações, trazendo-lhe à mente — ou não — lembranças de momentos similares aos que a personagem relata. Sendo o público-alvo deste trabalho um grupo de crianças em período de transição da infância para a adolescência, a probabilidade de identificação com alguns pontos da leitura torna-se maior, pois as recordações dos momentos vividos como crianças ainda estão vigentes na memória.

O texto em questão apresenta um conceito de felicidade que se mostra distante e fora do que nos pertence. A “felicidade clandestina” está no desejo pelo que não se pode ter ou do que não lhe pertence. Ao mesmo tempo, traz a ideia de que a felicidade pode ser encontrada em algo como pegar e ler um livro. Dessa forma, o conto pode levar o leitor a pensar no significado da palavra “clandestino”, refletir sobre seus próprios sentimentos e sobre o que ele considera felicidade.

O primeiro e o segundo momento das atividades propostas sobre o conto *Felicidade Clandestina* demandam situações de compartilhamento de histórias e de situações pessoais vivenciadas pelos alunos. Acreditamos que deixar que o aluno se coloque como protagonista da própria história, dando a ele o poder de fala, faz com que se veja como alguém importante e digno de ser ouvido. Trabalhar a autoestima é essencial na questão do processo de letramento literário, tendo em vista que muitas crianças e adolescentes não buscam a leitura por não se sentirem capazes de acessar mundos os quais possam parecer muito distantes dos seus.

Mesmo diante das dificuldades de escrita que, porventura, os alunos possam apresentar na produção textual, proposta no segundo momento, ao compartilharem suas histórias eles se sentirão empoderados e motivados a se conectarem com o universo das narrativas.

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal. (PETIT, 2008, p. 43)

A riqueza do compartilhamento de histórias está diretamente relacionada aos sentimentos que podem surgir, como a nostalgia do que vivemos ou até mesmo do que ansiamos viver. Estas memórias, desejos e sonhos provocados pela leitura e partilha das narrativas são sensações próprias causadas pelas narrativas literárias. Desta forma, inicia-se o processo de motivação que tem o objetivo de facilitar o contato dos alunos com o conto *Felicidade Clandestina*.

Já que as leituras escolhidas são textos narrativos, antes que o professor inicie com seus alunos a leitura do primeiro conto, é importante estabelecer com os alunos um momento para que conheçam melhor as particularidades do texto literário, sobretudo o conto, relacionando as características à leitura que está sendo feita com os alunos. Sendo assim, o terceiro momento do plano de atividades é justamente uma aula voltada para ensinar aos alunos as características mais importantes que podem ser encontradas nos textos literários. O primeiro conto foi escrito pela autora Clarice Lispector e se encontra em um livro homônimo, lançado em 1971, que reúne diversos textos da autora escritos em diferentes fases de sua vida. A escrita da autora tem características bem marcantes e, antes da leitura, é importante apresentá-las aos alunos. Para que conheçam um pouco sobre a autora, sugerimos no plano a exibição do trecho de uma entrevista feita em 1977, em que ela fala um pouco sobre si e sua escrita. Em se tratando dos textos de Clarice Lispector, acreditamos que conhecer a autora pode trazer para os alunos uma visão mais ampla e particular sobre os sentidos apresentados nos textos da autora.

No quinto momento da primeira oficina, após as atividades de motivação, chega o momento da leitura do conto. Sugerimos que a leitura seja feita de forma individual, na sala de aula mesmo. O conto de Clarice aborda questões próprias da infância, apresentando grande potencial de gerar interesse nos alunos. Petit (2008, p. 73) aponta que “desde a infância a leitura desempenha um papel no campo da construção de si mesmo”, sendo assim, algum ponto no subconsciente dos leitores se abre para compreensão de seu mundo interior e, também, do universo exterior.

O texto de Clarice aborda questões individuais e subjetivas da narradora personagem e toca o leitor justamente neste ponto, permitindo que ele acesse sua própria intimidade. Como primeira etapa da série de atividades propostas neste trabalho, destacamos que o intuito maior é despertar a proximidade dos alunos com o texto literário, podendo assim iniciar um processo mais amplo de formação leitora e do próprio “sujeito subjetivo”. O leitor deve se tornar autônomo no processo da leitura, tendo condições de dialogar com o texto e ver o mundo, através da literatura, da forma mais tangível possível. O texto de Clarice aborda questões individuais e subjetivas da narradora personagem e toca o leitor justamente neste ponto, fazendo com que ele acesse sua intimidade.

4.1.2 *Negrinha*, Monteiro Lobato

Diferente do conto de Lispector, a leitura de *Negrinha* nos causa outro tipo de impacto. A perturbação irradia-se na recepção do leitor a cada maldade investida contra menina. Todo o contexto histórico por trás do conto vem à tona e causa profunda revolta. A leitura da narrativa

pode levar o leitor a refletir sobre as mazelas sofridas por uma menina inocente, cujo “azar” foi nascer negra em um tempo no qual o negro não era sequer considerado uma pessoa. A personagem principal é uma menina órfã, “fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados”, características que refletem não só o estado físico da personagem e sua posição social no mundo, mas também seu estado psicológico.

A menina vivia na casa de Dona Inácia, uma senhora dona de fazenda “gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu”. A dona da fazenda representa o poder que submete a menina negra a desumanos maus-tratos. O conto nos remete ao contexto sócio-histórico da abolição da escravidão no Brasil, fato que a senhora Inácia ignorava ao manter a menina como escrava em sua fazenda. Temos então, de um lado, uma pessoa com lugar garantido dentro da sociedade da época com posses e “cor de quem manda”, e do outro, uma menina negra e órfã que nem ao menos tem um nome.

Ao decorrer da leitura podemos perceber as nuances de crueldade de Dona Inácia e o sofrimento de Negrinha. A menina tinha o corpo e a alma marcados, não tinha fala e nem lugar no mundo. O que se passava na cabeça de uma criança que nunca ouviu uma palavra de carinho? Os pensamentos e sentimentos das personagens são retratados de forma espantosa pelo narrador da história, o que nos leva a odiar D. Inácia e sofrer junto com a menina. Outro ponto interessante que pode ser elencado através da leitura do texto, é a dicotomia maldade e ingenuidade, em que os adultos da narrativa ocupam a posição do mal.

O clímax da narrativa ocorre com a descoberta de Negrinha:

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver uma vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

A personagem se reconhece como “coisa humana” e aquela descoberta a levava inevitavelmente à ruína. Como poderia continuar a viver como antes? A descrição deste momento da narrativa é tão impactante quanto seu final. Trata-se de analisar a respeito da consciência de quem somos e do lugar que nos colocaram dentro de uma sociedade. Explorar uma obra com tamanha capacidade de nos fazer refletir sobre tais pontos e se mostra de extrema qualidade para nosso propósito neste trabalho.

A recepção que se espera dessa obra é que os alunos possam ultrapassar as questões fictícias da história da personagem e considerarem a visão da realidade identificada a partir da leitura do texto. Muitas das experiências vividas por Negrinha ocorrem no mundo real, de diversas formas e quem as vive, às vezes, não tem plena consciência que está sendo submetido

a uma violência, mesmo que simbólica. Além disso, o texto permite refletir sobre as condições em que se fundam os comportamentos violentos de dona Inácia naquele contexto e os que se repetem na nossa época. Deste modo, a questão da violência neste conto corrobora para múltiplas possibilidades de recepção.

Petit (2008, p.74-75) explica que

Na adolescência ou na juventude – e durante toda a vida – os livros também são companheiros que consolam e às vezes neles encontramos palavras que nos permitem expressar o que temos de mais secreto, de mais íntimo. Pois a dificuldade para encontrar um lugar neste mundo não é somente econômica, mas também afetiva, social, sexual e existencial. [...] na Literatura, em particular, encontramos palavras de homens e mulheres que permitem dizer o que temos de mais íntimo, que fazem aparecer, à luz do dia, aquele ou aquela que não sabíamos que éramos.

Nesse sentido é possível perceber, então, que o potencial da leitura literária no processo de construção da subjetividade se mostra imenso e, ao mesmo tempo, favorece o processo de letramento literário. Demonstra, ainda, o quanto a interação com o texto é essencial para a formação do leitor.

Sobre a abordagem temática Cosson (2014) afirma que

é, sem dúvida, o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro ou fora da sala de aula. De certa forma, ela retoma o caminho “natural” do leitor que, sem compromissos com o saber literário, comenta com o amigo ou alguém que lhe seja próximo a sua última leitura, falando do tema ou dos temas tratados na obra. Na escola, entretanto, como parte do processo de letramento literário, a contextualização temática precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução. Em primeiro lugar, não pode entreter-se apenas com o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra. (COSSON, 2014, p. 90)

Desta forma, por apresentar um tema polêmico, é preciso ter cuidado para que a obra não fique de lado. A narrativa *Negrinha*, escrita por Monteiro Lobato, passa-se em um período histórico na qual a escravidão era uma prática legalizada. Para introduzir o contexto que será abordado na leitura, no primeiro momento, sugerimos que o professor projete para os alunos um trecho do filme brasileiro *Quanto vale ou é por quilo*, de 2005, dirigido por Sérgio Bianchi. É importante que o professor assista ao filme antes e selecione uma parte que ele acredite ser interessante para contextualizar a realidade do conto. O filme apresenta uma analogia entre o antigo comércio de escravos e a exploração da miséria que ocorre no mundo contemporâneo. O uso do audiovisual com suas imagens em movimento ganha força como forma de comunicação na atualidade. Os filmes podem levar os indivíduos a descobrirem narrativas históricas e a se conectarem melhor com o mundo que os cerca. Algo bem articulado por Nagamini (2012, p. 29) na ideia de que “uma educação cujo enfoque não se restrinja ao uso da palavra oral e escrita, mas que articule também outras linguagens, como as visuais, poderá se abrir para os exercícios de trocas sociais”. O objetivo, além de trazer discussões sobre as

temáticas em comum no filme e no texto, é partir da imagem para incitar o imaginário dos alunos no momento da leitura do conto. Isso porque as crianças e os adolescentes da atualidade estão habituados ao universo dos vídeos, filmes e imagens, mas não estão familiarizados com uma discussão das diferentes linguagens que estes representam.

No segundo momento, sugerimos que o professor reúna os alunos em duplas para que revezem a leitura em voz alta, lendo uns para os outros. A ideia é que essa leitura possa ser feita em um local fora da sala de aula como na biblioteca ou no pátio da escola. A leitura feita fora da sala de aula pode ocorrer de forma mais natural e descompromissada, sem o peso da imposição que o espaço escolar gera nestes alunos, segundo relatado por vários dos nossos alunos ao longo da nossa experiência nos últimos anos. Desta forma, ao retirá-los da sala, procura-se gerar uma ideia de despreensão, fazendo da leitura algo mais autêntico e natural.

Para o momento após a leitura do conto, foram elaboradas questões de compreensão que têm por objetivo a leitura mais aprofundada dos aspectos da obra. Como última atividade deste momento, sugere-se que os alunos possam imaginar outro desfecho para o conto, podendo, assim, aliviar as frustrações dos alunos leitores que se viram angustiados com o final da personagem Negrinha.

Na última etapa das atividades do conto Negrinha, pede-se que os alunos, em grupos, façam a leitura dramatizada de um trecho selecionado do conto. Eles terão que escolher a parte que mais chamou a atenção e elaborar uma breve encenação que será apresentada para a turma. Enquanto um lê, os outros encenam os acontecimentos do trecho escolhido. Neste momento, pode-se visualizar através do trecho escolhido, do empenho e da encenação, qual o nível de identificação e interpretação os alunos tiveram da leitura. A encenação promove ainda um aspecto de performance ao texto lido e demonstra, de forma lúdica, a subjetividade daqueles que leem.

4.1.3 *A caolha*, Júlia Lopes de Almeida

Cheia de descrições que nos levam a vislumbrar a imagem grotesca de uma mulher caolha, a narrativa de Júlia Lopes de Almeida se destaca como um dos contos mais marcantes do nosso repertório de leituras. O aspecto realista e surpreendente da escrita da autora mexe com a nossa imaginação, causando-nos repulsa não só pela imagem que constrói da caolha, mas também pelas atitudes egoístas de seu filho. Devota à sua prole, a mãe solteira da história se

mostra como reflexo de outras tantas brasileiras que passam pela mesma situação de necessidade no nosso país. A ingratidão se mostra como um dos principais temas da narrativa e nos permitem analisar nossas atitudes como filhos. O final se mostra chocante e imprevisível ao leitor.

Ao ler, abre-se um espaço no nosso mundo para outros mundos possíveis dentro do nosso tempo e de tempos que fazem parte do passado. Segundo Cosson (2014, p. 27) “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados”, tendo em vista que os “sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Para Chklovski (1976), o conceito de aprendizado pressupõe o uso automático das noções e dos movimentos, tornando habitual as ações e desencadeando na inconsciência dos sujeitos que as executam. Sendo assim, a função da arte literária teria, sobretudo, a finalidade de gerar a desautomatização mediante o estranhamento. Em outros termos, podemos dizer que a função do texto literário, segundo o formalismo russo, é incomodar o leitor e fazer com que ele desenvolva uma consciência expandida daquilo que o cerca. É nesse sentido que se deu a escolha pelo conto *A Caolha*, pois ele pode gerar o incômodo e o despertar de sentidos típicos da arte literária.

O conto *A Caolha*, da autora Júlia Lopes de Almeida, é narrado em terceira pessoa e uma de suas características principais é a descrição minuciosa dos personagens. Trata-se de uma narrativa que traz à tona a relação de uma mãe solteira com seu filho. O destaque deste conto está no papel da mãe que é descrita de forma monstruosa pelo narrador, contando que “seu aspecto infundia terror às crianças e repulsão aos adultos”. A Caolha era mãe de Antonico, “operário numa fábrica de alfaiate”. O filho cresceu sendo apelidado de “filho da caolha”. Antonico odiava isso e tal fato só o afastava mais de sua mãe. Quando criança a aparência da mãe não o incomodava, porém as alcunhas criadas pelos meninos na escola, pelas pessoas da rua e pelos companheiros de trabalho enchiam-no de tamanha vergonha de ser filho de quem era.

O leitor deste conto, ao ver as descrições feitas pelo narrador, tem a oportunidade de visualizar o retrato físico e psicológico dos protagonistas. Trata-se de uma mulher que abdica da própria vida e imagem para se dedicar a um filho que não compreende o tamanho da renúncia da mãe. Um filho o qual, apesar de amar sua mãe, mostra-se constrangido e acaba colocando suas relações sociais acima do carinho pela progenitora. A relação entre eles é retratada no

conto de forma precisa, possibilitando que o leitor imagine os acontecimentos e todo o percurso temporal.

Acreditamos que este texto apresente grande potencial de identificação com os alunos alvo da pesquisa, ou seja, o bizarro é algo que chama a atenção deles e, associado ao sofrimento dos personagens e desfecho inesperado, pode ser elemento favorável aos nossos objetivos. O processo de criação mental dos personagens, no momento da leitura, o que chamaremos aqui de retrato, será um dos pontos explorados ao lermos este conto. O modo como vemos algo fala muito sobre nossa subjetividade e permite que acessemos pontos em nossas mentes ainda não explorados. A relação familiar abordada no texto pode ser também um ponto importante de reflexão para nossos leitores em formação. Será que algum deles já viveu ou vivenciou alguma situação semelhante?

Mais uma vez optamos pela abordagem de conhecer a autora do conto antes de iniciar a leitura, especialmente por se tratar de autora que permaneceu tanto tempo no esquecimento historiográfico. A primeira atividade consistirá em ir à sala de informática da escola para colher dados bibliográficos sobre a autora e sobre o contexto de produção do texto. Neste ponto, o professor pode solicitar que os alunos entreguem um resumo escrito ao final da etapa, caso julgue mais proveitoso.

A partir deste momento, inicia-se a leitura mediada de *A caolha*. Sugerimos que os alunos sejam colocados em círculos, tranquilizados em um espaço dentro ou fora da sala de aula. Após isso, o professor lerá o conto para os alunos que deverão, de olhos fechados, imaginar a história contada. Esta estratégia visa possibilitar que os alunos formem uma imagem mental dos personagens a partir da descrição, elemento fundamental na obra. Com esse exercício, após a leitura, espera-se que possam construir um desenho que retrate a perspectiva deles. Estar de olhos fechados permite um exercício de concentração incomum e de escuta no processo de leitura, além do enfoque na entonação da voz do professor. Ressaltamos que os alunos chegam no Ensino Fundamental II acostumados com práticas de leitura que envolvem a leitura em roda e contação de histórias. Sendo assim, estas estratégias podem envolver os estudantes e permitir maior interesse na leitura. No decorrer da leitura, o professor tirará dúvidas sobre algumas palavras desconhecidas do vocabulário e perguntas que surgirem. Para as atividades que se seguem, o professor deve entregar o texto impresso para que os alunos possam reler o conto e acessar a obra quando necessário.

Após a leitura do conto, o professor pedirá aos alunos que construam um desenho que represente o retrato de família da Caolha e de seu filho Antonico. O intuito é que eles possam,

por meio da perspectiva passada pelo autor, simbolizar as suas impressões a respeito dos personagens e a relação existente entre eles. Aqui o objetivo não é desenhar uma cena, mas um retrato, uma foto de família mesmo. Para isso mostraremos algumas imagens e desenhos no *data show*, de retratos de personagens de outras obras literárias que serão selecionados pelo professor. Propomos que os trabalhos sejam expostos em um mural organizado pelos estudantes.

A abordagem da construção do retrato reafirma a concepção da teoria da recepção de que o leitor exerce papel fundamental quando dialoga e se permite visualizar os sentidos trazidos pela linguagem literária. Nesse sentido, também, o desenho permitirá que expressem ideias que possam tê-los feito refletir com a leitura do conto.

4.2 Uma leitura mais extensa: um encontro com *Angélica*

A leitura do livro *Angélica* nos tocou desde as primeiras linhas. As metáforas encantadoras e poéticas trouxeram para nós aquele acalento que a criança recebe quando está descontente. Repleta de caminhos interpretativos que podem levar o leitor a mergulhar por águas rasas ou profundas, a narrativa poética de Lygia Bojunga se mostrou como escolha acertada para finalizar as leituras do caderno de atividades. Já tendo trabalhado em outras turmas com a leitura dramatizada desta obra, a recepção e o interesse dos alunos foram surpreendentes, tornando-se um dos principais motivos que nos levaram a trazer o livro para esta proposta. Além disso, o aprofundamento psicológico dos personagens permite que o leitor crie afinidade com a leitura, como aconteceu conosco.

Após as leituras dos contos, que consideramos ser o ponto fundamental para a inserção destas crianças no mundo da leitura literária, e o objetivo principal deste trabalho, que também tem como propósito o despertar deles para um encontro com a própria subjetividade, esta última oficina visa levar os alunos a experienciar a leitura de “maior fôlego”.

A literatura infantojuvenil se insere nesse âmbito como base fundamental para auxiliar no processo de formação do leitor na escola. Esta literatura gera discussões que envolvem desde questões sobre a complexidade dos textos, até sobre quais recursos podem ou não ser inseridos nos livros para que as crianças desenvolvam conhecimentos e habilidades necessários para adentrar no universo da leitura literária. Segundo Lajolo e Zilberman (1985, p.9):

A Literatura infantil apresenta, no Brasil, um campo de trabalho tão extenso e desconhecido, que ocorre com o investigador o que se passou com Cristóvão

Colombo: pensa-se ter descoberto os caminhos para as Índias quando, de fato, mal se tangenciou um continente inexplorado, cujo perfil exato ainda está por ser definido.

Para Hunt (2010, p. 105) “uma pessoa capaz de correr e acertar uma bola não é necessariamente boa no jogo de tênis, beisebol ou críquete.” O autor ressalta que “seja qual for o nosso envolvimento, a técnica é útil.” Sendo assim, consideramos que as atividades leitoras desenvolvidas pelas crianças e adolescentes fora da escola têm fundamental importância para o processo de desenvolvimento como leitores. Entretanto, é especialmente na escola que eles poderão adquirir técnicas de leitura mais elaboradas que os permitirão acessar os diversos sentidos das palavras e a multiplicidade de textos que, fora da escola, eles não teriam acesso.

No campo acadêmico, as definições do que é considerado um “bom” livro ficam sob responsabilidade dos críticos de um grupo dominante e quem acaba fazendo as escolhas são, na maioria das vezes, adultos. Estudiosos da literatura infantil discutem sobre como estes textos devem ser selecionados e apresentados para as crianças. Já a poetisa e professora Cecília Meireles afirma que a verdadeira literatura infantil são textos escolhidos pelas próprias crianças. A autora diz que “o fato de a criança tomar um livro nas mãos, folheá-lo, passar os olhos por algumas páginas não deve iludir ninguém. Há mil artifícios e mil ocasiões para a tentativa de captura desse difícil leitor” (1984, p.31).

Peter Hunt (2010, p. 81) estabelece três situações de leitura: “o adulto que lê um livro destinado a adultos, o adulto que lê um livro destinado a crianças e a criança que lê um livro destinado a crianças”. O autor afirma existirem diferenças fundamentais entre estas situações e que “os leitores adultos nunca podem compartilhar as mesmas referências que as crianças, em termos de experiência de leitura e vida.” Assim sendo, a escola é o caminho ideal quando se fala em processo de ensino e formação de leitores tendo como base o compromisso social que tal instituição estabelece. Logo, é imprescindível que o professor saiba escolher textos literários capazes de tornar as experiências de leitura das crianças e adolescentes, momentos de identificação com o texto.

A escolha da obra *Angélica*, da autora Lygia Bojunga, deu-se pelo fato de podermos classificá-la como literária, sendo ficção que apresenta o uso peculiar da linguagem escrita (artística) e propicia numerosas experiências aos leitores, gerando conhecimentos diversos. Destacamos que a obra possui qualidade literária e originalidade, pois trabalha com os múltiplos sentidos das palavras, criando imagens poéticas e utilizando-se de recursos metafóricos. A autora cria personagens com as quais crianças, jovens e adultos podem se identificar. Ademais, como mencionado, esta obra se mostrou eficaz no trabalho com a subjetividade dos alunos. A

exemplo disso, podemos citar o personagem Porco que, após o primeiro contato com os colegas de escola, quando é exposto a gozações e brincadeiras maldosas, sofre o que podemos chamar na atualidade de *bullying*. Este fato o faz querer ser diferente do que ele era, encontrar um disfarce (roupas, acessórios) e mudar seu nome.

[...] — Porco! — e foi embora, compreendendo pelo caminho afora que o maior azar da vida dele tinha sido nascer porco. Olhou a vida. Já não achava mais nada bom e nem bonito. E então gritou pra tudo que via:
 — Eu tenho culpa de ter nascido porco, tenho?
 Ninguém deu bola.
 — Fui eu que escolhi nascer porco, é?
 Mas ninguém deu bola.
 Os olhos dele ardiam; assim que ele chegasse em casa ia chorar até não poder mais.
 (BOJUNGA, 2004, p.16)

Por meio da obra de Lygia Bojunga Nunes, o jovem passa do mundo imaginário para o mundo concreto e pode se encaixar em situações de convivência na prática social. Este livro pode ser trabalhado com o público infantil, jovem e até mesmo adulto. E, por considerarmos ele como literatura Infantojuvenil, destacamos que a faixa etária mais indicada seria de 10 a 15 anos para atividades a serem mediadas em sala de aula. Algumas metáforas e sentidos podem não ser entendidos pelos menores, mas tal fato não tira o mérito e a riqueza do enredo que se torna envolvente durante todo o percurso narrativo. As fases e desafios por que passam os personagens Porco e Angélica geram identificação pelas crianças e adolescentes.

A última parte do caderno de atividades, portanto, apresenta uma sequência de atividades de leitura sobre a obra *Angélica*. A sugestão é que a leitura seja feita em dezesseis aulas e, a cada parte lida, realizem atividades de interpretação e discussões sobre os capítulos lidos. A leitura da obra poderá ser feita em sala de aula, instigando os alunos a refletirem sobre alguns detalhes que lhes chamem a atenção na narrativa e construam uma sequência de fatos no seu imaginário. A divisão de capítulos deve ser feita da seguinte forma:

✓ 1ª e 2ª aulas: Leitura dos Capítulos I e II

Perguntas para discussão:

1. Para você o que significaria escrever o nome no “livro enorme que guardava o nome de todo mundo”?
2. Em relação à imagem do personagem Porco, o que muda após a entrada dele na escola? Ele ainda gosta de apreciar seu reflexo no lago?
3. Por que você acha que o personagem Porco resolve mudar de nome e conseguir um disfarce?

4. O que levou o personagem a alterar seu nome?
5. No momento em que decide ir até o livro da vida e fazer a mudança no nome, o porquinho tem um diálogo com o próprio coração (que bate acelerado). Que sentimentos ou sensações o personagem está sentindo neste momento?

✓ 3ª e 4ª aulas: Leitura do Capítulo III

Perguntas para discussão:

1. Neste capítulo, vimos que Porco precisou procurar um emprego. Quais as dificuldades enfrentadas por ele neste momento? Qual emprego ele conseguiu?
2. Neste capítulo ele conhece outros dois personagens importantes para a narrativa. Desta vez, como é a relação com estes personagens?
3. Porco consegue um emprego de anúncio de restaurante. O anúncio contido nas tabuletas corresponde à realidade do restaurante?
4. Qual sentimento é despertado no Porco quando ele conhece a cegonha Angélica?

✓ 5ª e 6ª aulas: Leitura do Capítulo IV

Perguntas para discussão:

1. Você conhece a expressão “espírito de porco”?
2. Quando Porco conhece Angélica, a cegonha afirma não gostar de mentira. Sabemos que Porco está disfarçado e mudou seu nome. Como o porquinho se sente em relação a isso?
3. O que você entendeu por “abotoar as ideias”?

✓ 7ª e 8ª aulas: Leitura do Capítulo V

Perguntas para discussão:

1. No final do capítulo anterior, vimos que Porco abotoou a ideia de se apaixonar por Angélica. Geralmente, nós nos apaixonamos e começamos a namorar em que fase da vida?
2. Você acha que Porco é ingênuo?
3. Porco se sente envergonhado de não saber ler. Qual é a reação de Angélica ao descobrir isso?

4. Você acha que a fala de Porco ao afirmar “Porque é o homem que tem sempre que pagar” corresponde à realidade dos dias atuais? Você concorda com Porco?

5. Você já sentiu “dor de vergonha”? Em que situações?

6. Como a opinião dos outros reflete na autoestima de Porco?

✓ 9ª e 10ª aulas: Leitura dos Capítulos VI e VII

Perguntas para discussão:

1. Neste momento, Angélica procura Porco e dá de presente a música que ela estava tocando quando eles se conheceram. Como Porco retribui a esse presente?

2. Na sua opinião, como Angélica vê Porco?

3. Qual a maneira encontrada por Angélica para ensinar Porco a ler? Porco tinha conhecimentos para compartilhar com Angélica? Quais?

4. Qual é a ideia que Porco deu para a Angélica? Eles colocaram a ideia em prática?

✓ 11ª e 12ª aulas: Leitura do Capítulo VIII – Primeiro Ato

Neste ponto, é necessário explicar um pouco sobre o gênero dramático para os alunos, mostrando que antes da cena acontecer todos os personagens da peça teatral seguem um roteiro escrito. Neste roteiro cada personagem lê a sua fala que aparece exatamente na ordem em que contracenarão. No caso da trama protagonizada pelos personagens do livro, existe a voz de um explicador que conta a história enquanto os atores encenam e dialogam.

Perguntas para discussão:

1. Em relação ao nome da cegonha, por que você acha que a família se decidiu por Angélica?

2. Quando Angélica nasceu, o que chamou a atenção de seus familiares em relação ao seu jeito de ser e de pensar?

3. Qual é a farsa que a família de Angélica tenta manter?

4. Qual a opinião de Angélica em relação ao falso *status* que a família tenta manter? Ela colabora para isso?

5. Como a cegonha Angélica se sentiu ao descobrir a verdade?

✓ 12ª e 13ª aulas: Leitura do Capítulo VIII – Segundo Ato

Perguntas para discussão:

1. A família tenta animar Angélica e convencê-la de que, mentindo sempre a mesma mentira, ela acaba ficando com cara de verdade. Dê a sua opinião sobre essa passagem do texto. Como você reagiria? Você concorda com essa afirmação?
2. Neste ato, a família de Angélica tenta colocá-la de volta no ovo, voltar o tempo e fazê-la “desnascê-la”, porque ela diz que queria nunca ter nascido. Qual o sentido da palavra “desnascimento” nessa passagem? Ao final, deu certo?
3. Por que Angélica decidiu migrar para o Brasil?
4. Qual a reação da família quando a cegonha decidiu se mudar?
5. Antes de partir, o avô de Angélica dá de presente a ela um “botão”. Qual o sentido da palavra “botão” no livro?

✓ 14ª e 15ª aulas: Leitura do Capítulo IX

Perguntas para discussão:

1. Com qual dos personagens deste capítulo você mais se identificou? Por quê?
2. Sobre os nomes dos personagens, qual chamou mais sua atenção? Você acha que os nomes têm a ver com as personalidades de cada um dos personagens?
3. Em relação às escolhas dos atores para a peça, qual critério Porco e Angélica utilizaram?
4. O que você acha da relação do crocodilo Jota e da esposa dele?

✓ 16ª aula: Leitura dos Capítulos X e XI

Perguntas para discussão:

1. Durante os ensaios os personagens enfrentaram problemas devido a alguns conflitos ligados à personalidade de cada um. Em qualquer tipo de trabalho realizado em grupo isso pode acontecer? Se sim, tente explicar o porquê.
2. Depois de muito ensaiar, os atores saem para divulgar a peça e, finalmente, acontece a representação, no último capítulo do livro. Após todo o percurso da narrativa, muitos conflitos interiores e exteriores foram resolvidos. Cite pelo menos um destes conflitos.

Ao final da leitura, o professor deve propor que os alunos escrevam um resumo crítico baseado nos temas, personagens e ideias que foram surgindo durante os momentos de leitura.

O terceiro momento consiste em elaborar um desenho do personagem da obra com o qual eles mais se identificaram. Será solicitado que eles retratem no desenho não só os detalhes que foram passados pelo narrador da história, mas também aqueles imaginados por eles.

Para finalizar as atividades do caderno, sugerimos um trabalho em que a turma deverá, em grupo, elaborar uma entrevista para um dos personagens da narrativa. O gênero entrevista deverá ser trabalhado previamente. Esta escolha se deu devido à possibilidade de interação que pode acontecer entre os alunos e suas expectativas relacionadas aos personagens ao elaborarem um roteiro de perguntas a serem realizadas na atividade. Com o roteiro em mãos, um dos alunos do grupo representará o personagem escolhido e os outros o entrevistarão. Esta atividade visa incentivá-los a imaginarem as perguntas e possíveis respostas baseadas na análise que fizeram sobre o personagem escolhido. Um dos pontos que terá que ser trabalhado na entrevista é a origem dos nomes dos personagens e a relação com suas histórias. A culminância será uma “coletiva de imprensa” em que os personagens estarão sendo entrevistados após ficarem muito famosos pelas apresentações da peça *Angélica*.

Tomar como objetivo o trabalho com a formação do leitor, sobretudo o literário, e promover o letramento literário na escola, significa possibilitar que crianças e jovens se apropriem efetivamente da posição de leitores capazes de experimentar tudo o que o texto literário é capaz de nos oferecer. A formação do sujeito que lê deve ser prioridade na escola e para se alcançar esse objetivo a literatura deve ser o principal meio. As práticas propostas nesta dissertação, portanto, foram elaboradas no sentido de dar ao professor maior conhecimento e muni-lo de aparatos para desenvolver um trabalho enriquecedor no processo de letramento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos teóricos presentes neste trabalho nos deram condições de compreender e refletir sobre a realidade enfrentada nas nossas salas de aula, além de corroborar para o desenvolvimento do caderno de atividades. A produção deste teve o intuito de ser mais uma ferramenta a nosso favor para o ensino e para o processo de formação de leitores. As atividades foram desenvolvidas pensando na realidade das escolas públicas que atendem alunos que se encontram em situações de grande carência socioeconômica, assim como o nosso alunado.

Em princípio, havia o intuito de fazer a aplicação das atividades propostas com os nossos alunos, porém, devido à pandemia do Covid-19, em 2020, não foi possível fazê-lo presencialmente, sendo impraticável de ser realizado pelos meios digitais. As ações foram planejadas e analisadas a partir das leituras teóricas, por isso, o plano seguiu concomitante às propostas elaboradas no planejamento das atividades.

A problematização inicial estava concentrada na questão de desenvolver o processo de letramento literário para iniciar um processo de formação de leitores e, também, através das leituras propostas, propiciar o desenvolvimento da subjetividade dos alunos. No enalço de soluções para estas questões, trilhamos um caminho que nos levou a pensar sobre as escolhas dos textos, direcionando-nos para os textos intimistas. O *corpus* nos deu a confiança de que os resultados da aplicação das atividades desenvolvidas têm o potencial de dar respostas positivas, pois partiu de experiências com leituras feitas em aulas durante a execução do ProfLetras.

Desenvolver uma proposta de trabalho pautada na leitura de narrativas literárias facilita a identificação com o leitor, principalmente se a temática o levar a refletir sobre realidades próximas à sua, pois a visão como personagem é diferente da visão de observador. Entendemos que a narrativa fictícia tem a capacidade de nos movimentar para dentro de nós mesmos, levando-nos a visualizar e experimentar sentimentos que não sabíamos que existiam. Sendo assim, a narrativa intimista se encaixou acertadamente na nossa proposta. Em se tratando de uma proposta de atividades interventiva, pautamos nosso trabalho no entendimento de que, quando se dá voz ao leitor no ato da leitura, o desenvolvimento da subjetividade se realiza na interação com o texto literário, com o outro e consigo mesmo.

Toda a metodologia sugerida no caderno de atividades está em consonância com as teorias utilizadas neste trabalho e com os objetivos descritos nos PCN (1998) e na BNCC

(2017), mesmo que neles faltem direcionamentos para o desenvolvimento de práticas que se adaptem às diferentes realidades.

Ao fim, após todo o caminho percorrido no desenvolvimento deste trabalho, nós concluímos que não surgirão leitores ideais após os educadores aplicarem as atividades propostas no nosso caderno. Afinal, o processo de formação de leitores é demorado, complexo e demanda tempo o qual pode variar de realidade para realidade e de aluno para aluno. O que precisa estar latente no trabalho de mediação do professor é que se mostra necessário, principalmente no mundo digital em que vivemos na pós-modernidade, que sejam feitas tentativas sempre baseadas nas necessidades dos alunos. Da mesma forma, ao educador que se propõe a trabalhar a valorização da leitura requer um olhar sensível no momento de escolher as leituras, pois só assim poderá selecionar textos adequados para a tarefa de promover o letramento literário.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Júlia Lopes de. **A Caolha**. In: *MORICONI, Ítalo (Org.). Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 49-54
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. **Cara Professora, Caro Professor**, 2006.
- BOJUNGA, Lygia. **Angélica**. Ilustrações: Vilma Pasqualini – 24. Ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2021.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Máximas impertinentes**. In: *Na ponta do lápis*. Olimpíadas de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro. Itaú Social, 2016. p. 30-39
- CÂNDIDO, Antônio. **A educação pela noite e outros ensaios**. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1989.
- CÂNDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. Trad.: Cristiane Nascimento; revisão da tradução Angel Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHKLÓVSKI, Victor. (1917) **A arte como procedimento**. In: *TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). Teoria da Literatura: Formalistas Russos* (3ª ed.). Porto Alegre: Editora Globo, 1976, pp. 39-56.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global Editora, 2003.
- COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: Literatura e Senso Comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Ed. UFMG – Belo Horizonte, 2010
- CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. 6. ed. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; JORDÃO, Heloisa Gonçalves. **Interação e trabalho docente em aula de alfabetização**. In: *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas: Unicamp, v. 53, 2014

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

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e Literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify.2010

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. In: *INEP*. Portal do MEC. Publicado em dez. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206>. Acesso em jan.2020.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Uma teoria do efeito estético, vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (Org.) **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. **A história da Literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert; LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, Angela. B. **Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____(org.). *Os significados do letramento*. São Paulo :Mercado de Letras, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Ática, 1984

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Conto. In: *Felicidade Clandestina*. São Paulo : Ed. Ática. 1996.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. São Paulo : Globo, 2009.

LONG, Elizabeth. **Ways of Reading**. In Olson, D. and Torrance, N. (eds.) *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984.

NAGAMINI, Eliana. **Comunicação em diálogo com a Literatura: mediações no context escolar**. Tese (Doutorado) apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. E. Nagamini – São Paulo, 2012.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e leitura literária. **Alfabetização e letramento na infância**, p. 42, 2005.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. 1. ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIGLIA, Ricardo, **Formas breves** / Ricardo Piglia; tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PORTAL FNDE, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. In: *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*. 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em dez.2020.

QUANTO VALE OU É POR QUILO. Direção: Sérgio Bianchi. Produção de Agravo Produções Cinematográficas S/C Ltda. Brasil : Riofilme, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis**. PAIVA, Aparecida et al, p. 127-146, 2005.

ROUXEL, Annie. **Leituras: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** In: *Cadernos de Pesquisas*. v. 42, n. 145. p. 272-283. jan./abr., 2012.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar. **Teoria da Literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1993.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TABAK, F.M.; FREIRE, D.J. Fronteiras da leitura literária. In: BARBOSA, J. B; BARBOSA; M. V. (Org). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 97-110.

TOKARNIA, Mariana. **Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos**. Agência Brasil. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Modelos de letramento literário e ensino da Literatura**: problemas e perspectivas. *Teoria e Prática da Educação*, v. 3, p. 47-62, 200L.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da Literatura na escola**. *Via Atlântica*, n. 14, p. 11-22, 2008.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

MARCELA MONICA DOS SANTOS

CADERNO DE ATIVIDADES

UBERABA – MG

2021

MARCELA MONICA DOS SANTOS

CADERNO DE ATIVIDADES

Caderno de atividades apresentado ao Mestrado Profissional em Letras, pelo programa ProfLetras da UFTM como requisito para título de mestre.

Orientadora: Profa. Fani Miranda Tabak

UBERABA – MG

2021

CADERNO DE ATIVIDADES – APRESENTAÇÃO

CARO PROFESSOR

Este trabalho foi resultado de experiência em sala de aula, de estudos teóricos e de reflexões a respeito dos processos de ensino-aprendizagem voltados para a formação do leitor. O caderno de atividades foi concebido como produto dos estudos feitos durante a execução da dissertação de Mestrado em Letras do programa ProfLetras, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. O trabalho intitulado “Práticas de Letramento Literário para a formação do leitor: o texto intimista” teve como principal meta estabelecer uma proposta de letramento literário com textos que favoreçam o desenvolvimento da subjetividade. Essa pesquisa foi finalizada no ano de 2021.

Elaboramos estas atividades tendo como pressuposto o fato de que os leitores estimulados através do processo de letramento literário tornam-se capazes de refletir sobre a realidade de uma forma mais viva e consciente. O leitor de literatura é capaz de posicionar-se diante de uma obra literária, questionando texto e autor, identificando métodos e estilos de escrita, reconhecendo-se ou não naquela linguagem. A partir destas concepções, procurou-se definir métodos de leitura literária que pudessem contribuir para a formação de um leitor subjetivo, ou seja, aquele que além de dominar o texto construindo sentidos e estabelecendo um processo dialógico e funcional, também se envolve com aquilo que lê.

A seleção de atividades proposta foi pensada para ser desenvolvida com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. As atividades visam desenvolver o letramento literário através da leitura de textos intimistas, momentos de discussão e partilha de ideias, desenvolvendo o processo de construção de sentidos por intermédio da mediação do professor. Sobretudo, um dos principais objetivos é que a aplicação das atividades possibilite o “encontro” entre o aluno e a sua própria subjetividade e, desta forma, permitir que ele desenvolva suas ideias, encontrando nos conhecimentos proporcionados pela leitura novos caminhos a serem percorridos e um “eu” a ser construído.

Para que esse objetivo seja possível, concentramos nossas atividades diante da construção de uma experiência de leitura. Esse sujeito leitor que encontramos busca no seu repertório de vivências e conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo construir seu próprio

significado e permite que o texto literário o leve para o contexto presente na leitura, aquele criado pelo autor. É na reunião destes contextos, do leitor e da obra literária, que a partilha acontece.

Esse encontro é fundamental para que como diz Silva (1993, p. 25) seja “possível afirmar que a leitura não se configura como um processo passivo”, pois exige participação árdua do leitor. Ao saírem de uma forma passiva, os alunos escapam de uma “mera contemplação irracional e passiva” tornando-se agentes da criação daquilo que leem.

A LEITURA COM OS JOVENS

A leitura possui um potencial importante não só no acesso ao conhecimento, mas como uma potente ferramenta para que o sujeito se construa, se conheça e se estabeleça como ser individual, dotado de sentimentos e características peculiares. A leitura, portanto, ajuda o jovem leitor a se identificar em um mundo individual que é só dele, fazendo com que se veja fora do coletivo, que muitas vezes se impõe sobre ele.

O trabalho do professor é fundamental no processo de formação do leitor, pois sua função é propiciar a aquisição de uma "bagagem de conhecimentos teóricos e históricos" (BRIOSCHI, DI GIROLAMO, 1984 *apud* COLOMER, 2003, p.133) que transformarão as crianças em leitores competentes. Para que o jogo dos sentidos se estabeleça, o leitor carece de conhecer suas regras. Portanto, somente o leitor competente será capaz de construir os significados que são "negociados" entre autor e leitor através da mediação do texto.

Com base nisso, professor, consideramos que ler um texto literário é adentrar em um universo cuja linguagem se mostra de forma singular. Este passeio só é possível, pois o trabalho com as palavras foi feito com muito cuidado, possibilitando experiências que no mundo real muitas vezes não são nem ao menos imagináveis. Tornar-se leitor de literatura implica em caminhar por ruas estreitas, de difícil acesso, onde nem sempre encontramos rapidamente a saída. A relação que estabelecemos com a leitura do texto literário é sempre íntima e dialógica. O ato de ler nos remete a lembranças e nos faz visitar lugares dentro da nossa memória que já nem lembrávamos que lá estavam.

É nesse sentido que ressaltamos a importância de conhecermos o perfil dos leitores com os quais, professor, você aplicará estas atividades para, se necessário fazer ajustes e assim poder intervir na formação leitora destes alunos.

A Teoria da Recepção mostra que o texto não é o único elemento no ato da leitura, mas que se deve levar em consideração a reação do leitor, demonstrando a importância dele e de suas impressões sobre o fenômeno literário.

Considerando que o nosso objetivo seja trazer a subjetividade da leitura para o centro das atenções na prática estabelecida, selecionamos contos de: Clarice Lispector, Júlia Lopes de Almeida, Monteiro Lobato e uma obra de Lygia Bojunga (Angélica), por tratarem de temas que podem auxiliar a tocar o plano subjetivo da leitura.

Os textos aproximam-se na medida em que tocam em situações próprias do universo da criança e do adolescente de forma bastante poética, contribuindo para que o jovem reflita sobre determinadas situações de forma mais aberta. Essa relação nos parece adequada para fomentar não apenas o exercício da imaginação, mas também uma adesão crítica às questões que envolvem a própria infância e o ser e estar no mundo.

Esta nova possibilidade de ensino de literatura vem sendo inserida nas escolas nas últimas décadas, entendendo que os processos que ocorrem durante a leitura não se reduzem a uma mera atividade cognitiva ou à construção dos sentidos pré-estabelecidos. Nosso foco está diretamente ligado às experiências do leitor. Desta forma, para que estes processos aconteçam, é necessário que algo na leitura toque em algum ponto da sua intimidade, podendo assim despertar nele algo até então desconhecido sobre si mesmo e sua existência.

Além de garantir o espaço do aluno, dando-lhe voz e oportunidades de aprender a ser protagonista de sua aprendizagem, tivemos como preocupação que você, professor, se veja como coautor deste projeto pedagógico e não tome como receita a ser seguida. Nosso intuito é oferecer-lhe subsídios para apoiar e enriquecer sua prática cotidiana de modo a torná-la mais produtiva e adequada à sua realidade e à de seus alunos.

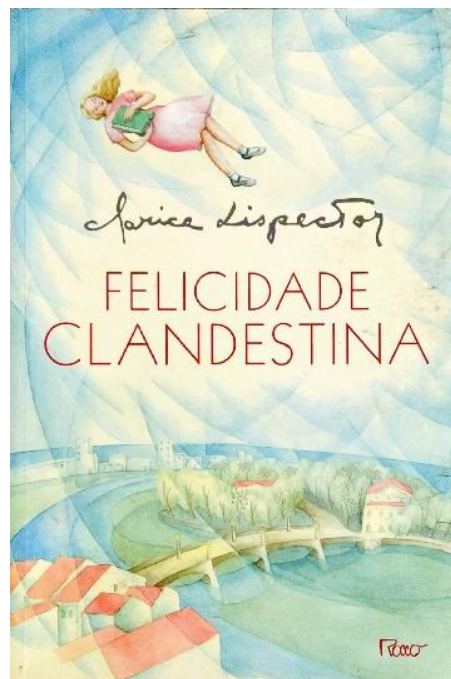
Bom trabalho para você e seus alunos!

ROTEIRO DE LEITURAS

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

OFICINA 1

FELICIDADE CLANDESTINA



LENDO O CONTO ANTES DA OFICINA

O conto escolhido para iniciar o plano de intervenção fala um pouco sobre esse apego a um objeto de desejo, no caso o desejo da narradora pelo livro *As reinações de Narizinho*. A história é contada por uma narradora em primeira pessoa, que no tempo dos acontecimentos narrados era pré-adolescente que gostava muito de ler. A narradora descreve uma menina, filha de um dono de livraria, que gostava de torturar as coleguinhas ao esbanjar seus livros caros e não os emprestar a ela e suas amigas. Um certo dia, a menina “gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados” apresentou a ela um livro que daquele momento em diante passa a ser seu objeto de desejo. “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele (...)”, confia a narradora.

Em certos momentos, as humilhações que foram infligidas à narradora podem gerar no leitor diferentes sensações em que o mesmo pode trazer a mente (ou não) lembranças de momentos similares aos que a personagem relata. Sendo o público alvo deste trabalho um grupo de crianças em período de transição da infância para a adolescência, a probabilidade de identificação com alguns pontos da leitura torna-se maior, pois as recordações dos momentos vividos como crianças estão latentes na memória.

O texto em questão apresenta um conceito de felicidade que se mostra distante e fora do que nos pertence. A “felicidade clandestina” está no desejo pelo que não se pode ter ou do que não lhe pertence. Ao mesmo tempo, traz a ideia de que a felicidade pode ser encontrada em algo simples como pegar e ler um determinado livro. Dessa forma, o conto pode levar o leitor a pensar no significado da palavra “clandestino”, refletir sobre seus próprios sentimentos e sobre o que ele considera felicidade.

OBJETIVOS INICIAIS

- Expor os alunos a ambientes que possam propiciar a leitura de textos literários cuja finalidade é o incentivo e a manutenção do hábito da leitura;
- Proporcionar momentos de autorreflexão e busca de memórias que foram marcantes para os alunos;
- Realizar rodas de conversa em que os alunos possam aprender a compartilhar sentimentos e memórias.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Projetor;
- Pen-drive;
- Aparelho de som;
- Quadro branco;
- Pincéis para quadro branco
- Obras da autora Clarice Lispector.

1º MOMENTO: CONVERSA FORA DA SALA DE AULA

Duração: 2 aulas

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Acessar o universo íntimo e subjetivo nem sempre é tarefa fácil. As memórias muitas vezes nos transportam por um caminho interior que oportuniza o autoconhecimento. Pretende-se, neste primeiro momento, retirar os alunos da sala de aula e levá-los para o pátio, algum local fora da sala de aula ou para a própria biblioteca, pois acredita-se que o espaço ‘sala de aula’ carregue sentidos ligados, por exemplo, a questões de obrigação, responsabilidades, coletividade, entre outros. As práticas em espaços diferentes, mesmo que ainda dentro da escola, podem favorecer as reflexões que se pretende provocar nos alunos. Como forma de motivá-los, planeje um bate papo bem informal sobre o “contar histórias” e suas origens. Questione se eles gostam de ouvir histórias e peça que compartilhem alguma história que mais gostaram de ouvir em casa ou na escola. Ao final da conversa, peça aos alunos que na próxima aula levem algum objeto que tenha um significado marcante para a vida deles.

2º MOMENTO: UMA HISTÓRIA SÓ SUA

Duração: 2 aulas

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Neste segundo momento, os alunos se mostrarão protagonistas e narradores das suas próprias histórias.

AS CRIANÇAS QUE OUVEM HISTÓRIAS



TÊM MAIOR FACILIDADE DE NARRAR,

Elas demonstram um conhecimento maior de vocabulário, maior interesse e concentração em momentos de leitura ou aprendizagem dentro de sala de aula e também conseguem expressar melhor seus sentimentos e vontades. Após as discussões feitas nas aulas anteriores (sobre as origens do narrar), com o objeto escolhido em mãos, peça que eles, em outra conversa com a turma, compartilhem as histórias que envolvem os objetos escolhidos. Neste momento eles devem explicar o porquê da escolha, em forma de narrativa, da maneira mais detalhada possível.

3º MOMENTO: O GÊNERO CONTO: A LINGUAGEM LITERÁRIA

Duração: 1 aula

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Como forma de auxiliar os alunos na posterior leitura dos contos⁸, faça uma aula expositiva sobre as particularidades estéticas e composicionais do gênero conto literário. Explique um pouco sobre o caráter ficcional dos contos que serão lidos, sobre as especificidades dos recursos linguísticos utilizados, entre outras características.

⁸Sugestão de material sobre gênero conto disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/Literatura/o-conto.htm>>.

4º MOMENTO: QUEM É CLARICE?

Duração: 1 aula

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Projete nesta aula o trecho de uma rara entrevista da autora Clarice Lispector, concedida em 1977, ao repórter Júlio Lerner, da TV Cultura. No vídeo⁹ a autora fala um pouco sobre a sua escrita e sobre ela. Após a exibição do vídeo, mostre aos alunos alguns livros da autora para que possam folheá-los e conhecer um pouco mais sobre suas obras.

Imagem 1: Clarice Lispector



Fonte: Youtube

⁹ Entrevista disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU>>.

5º MOMENTO: “OU TOCA OU NÃO TOCA”

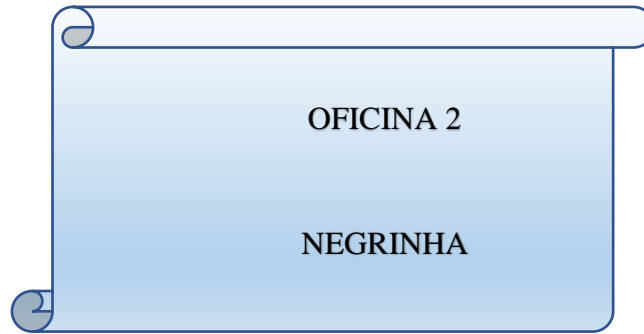
Duração: 2 aulas

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Após isto, entregue o conto “Felicidade Clandestina”. Solicite que façam uma leitura individual do conto, dentro de sala de aula. Posteriormente à leitura, organize uma roda de conversa para discutir pautas ou assuntos que por ventura sejam levantados pelos próprios alunos. O intuito é averiguar como foi a recepção da obra e se eles perceberam alguma característica peculiar da escrita de Clarice. Ao final, pergunte se a leitura “tocou-os” de alguma forma. Escreva a seguinte orientação no quadro branco e peça que os alunos respondam em forma de parágrafo:

Conversando sobre o texto

- Após a leitura do conto “Felicidade Clandestina” e as discussões feitas, escreva com suas palavras quais foram as suas impressões sobre a leitura.



OFICINA 2

NEGRINHA

A leitura do conto Negrinha tem o poder de fazer o leitor refletir sobre as mazelas sofridas por uma menina inocente em que o único azar foi nascer negra em um tempo que o negro não era considerado gente. A personagem principal é uma menina órfã, “fúscula, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados”, características que refletem não só o estado físico da personagem e sua posição social no mundo, mas também seu estado psicológico.

A menina vivia na casa de Dona Inácia, uma senhora dona de fazenda “gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu”. A dona da fazenda representa o poder que submete a menina negra aos mais desumanos maus tratos que se pode imaginar. O conto nos remete ao contexto sócio-histórico da abolição da escravidão no Brasil, fato que a senhora Inácia ignorava ao manter a menina como escrava em sua fazenda. Temos então, de um lado, uma pessoa com lugar garantido dentro da sociedade da época com posses e “cor de quem manda”, e do outro, uma menina negra e órfã que nem ao menos tem um nome.

Ao decorrer da leitura podemos perceber as nuances de crueldade de Dona Inácia e o sofrimento de Negrinha. A menina tinha o corpo e a alma marcados, não tinha fala e nem lugar no mundo. O que se passava na cabeça de uma criança que nunca ouviu uma palavra de carinho? Os pensamentos e sentimentos das personagens são retratados de forma sublime pelo narrador da história, o que nos leva a odiar D. Inácia e sofrer junto com a menina Negrinha. Outro ponto interessante que pode ser elencado através da leitura do texto, é a dicotomia maldade x ingenuidade em que os adultos da narrativa ocupam a posição do mal.

O auge da narrativa ocorre com a descoberta de Negrinha:

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver uma vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

A personagem se reconhece como “coisa humana” e aquela descoberta a levaria inevitavelmente a ruína. Como poderia continuar a viver como antes? A descrição deste momento da narrativa é tão impactante quanto seu final. A consciência de quem somos e do lugar que nos colocaram dentro de uma sociedade. Explorar uma obra com tamanha capacidade de nos fazer refletir sobre tais pontos se mostra de extrema qualidade para nosso propósito neste trabalho.

Desta forma, apresentamos a seguir, os objetivos e atividades a serem desenvolvidas a partir da leitura do conto Negrinha.

OBJETIVOS INICIAIS

- Aproximar leitor, obra e contexto histórico;
- Incentivar a leitura de obras literárias brasileiras;
- Aprimorar habilidades e competências de leitura e interpretação;
- Promover reflexões acerca de temas polêmicos que perpassam os tempos e permanecem vivos na contemporaneidade;
- Observar e analisar o comportamento leitor dos alunos e a recepção dada à obra;
- Avaliar se houve amadurecimento nos níveis de leitura e interpretação como leitores de contos literários.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Projetor;
- Pen-drive;
- Aparelho de som;
- Quadro branco;
- Pincéis para quadro branco;
- Conto impresso ou versão digital
- Atividades impressas.

1º MOMENTO: O IMPACTO DA IMAGEM

Duração: 2 aulas

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Selecione um trecho do filme brasileiro “Quanto vale ou é por quilo”¹⁰ (1:48:03) para introduzir o contexto que será abordado na leitura do conto. Após assistir as cenas do filme, faça algumas discussões sobre o tema escravidão, preconceito e outros que surgirem.

Imagem 2: Capa do filme “Quanto vale ou é por quilo?”



Fonte: Youtube

Questões para nortear as discussões:

- O que é o racismo?
- O que é racismo estrutural?
- Por que essa discussão importa?

¹⁰ Filme disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ACfdCYbyfI0>>.

2º MOMENTO: A LEITURA

Duração: 3 aulas

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Desta vez, peça para que os alunos se juntem em duplas e se revezem na leitura em voz alta, lendo uns para os outros. A ideia é que essa leitura possa ser feita em um local fora da sala de aula. A leitura feita fora do espaço da sala de aula pode ocorrer de forma mais natural e descompromissada, sem o peso da imposição que o espaço escolar gera nos alunos, segundo relatado por eles mesmos. Desta forma, ao retirá-los da sala, procure gerar uma ideia de despretensão, fazendo da leitura algo mais autêntico e natural.

3º MOMENTO: ENTENDENDO MELHOR O TEXTO

Duração: 2 aulas

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Professor, passe as questões abaixo no quadro ou entregue a atividade de forma impressa.

COMPREENDENDO O TEXTO

1. Todos nós sabemos que o nosso nome é o que nos identifica. A partir dele somos conhecidos e ele faz parte da nossa identidade. Por que você acha que a menina não tem nome na história? E por que o apelido está no diminutivo?
2. Em diversas passagens no texto, o narrador usa a ironia para falar de Dona Inácia. Em sua opinião, qual era o ponto de vista do narrador sobre essa personagem?
3. Qual foi o fato que mudou a vida de Negrinha e por que este fato teve tanta importância para a menina?
4. O que Negrinha achava que fosse crime e qual foi o fato que mudou essa percepção?
5. O que matou Negrinha? Por que, na sua opinião, isso a matou?
6. Identifique e escreva sobre um trecho da narrativa que mais te tocou de alguma forma. Tente relatar o que você sentiu quando leu.
7. Imagine outro desfecho para o conto. Pense em como poderia ter sido a vida da menina se a felicidade que ela sentiu naquelas férias continuasse. Escreva um final diferente. Mãos à obra!

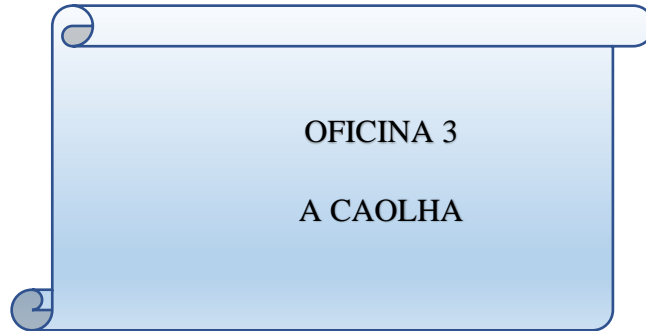
4º MOMENTO: LEITURA DRAMATIZADA

Duração: 4 aulas

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Solicite que os alunos, em grupos, façam a leitura dramatizada¹¹ de um trecho selecionado do conto. Eles terão que escolher a parte que mais chamou a atenção e elaborar uma breve encenação que será apresentada para a turma. Enquanto um lê, os outros encenam os acontecimentos do trecho escolhido. Neste momento, pode-se visualizar através do trecho escolhido, do empenho e da encenação, qual o nível de identificação e interpretação os alunos desta turma tiveram da leitura.

¹¹ Vídeo sobre como trabalhar Leitura Dramatizada na sala de aula disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=PDHJlv81qXg>>



OFICINA 3
A CAOLHA

O conto A Caolha da autora Júlia Lopes de Almeida é narrado em terceira pessoa e uma de suas características principais é a descrição minuciosa dos personagens. Trata-se de uma narrativa que traz à tona a relação de uma mãe solteira com seu filho. O destaque deste conto está no papel da mãe que é descrita de forma monstruosa pelo narrador que conta que “seu aspecto infundia terror às crianças e repulsão aos adultos”. A Caolha era mãe de Antonico, “operário numa fábrica de alfaiate”. O filho cresceu sendo apelidado de “filho da caolha”. Antonico odiava isso e tal fato só o afastava mais de sua mãe. Quando criança a aparência da mãe não o incomodava, porém as alcunhas criadas pelos meninos na escola, pelas pessoas da rua e pelos companheiros de trabalho enchiam-no de tamanha vergonha de ser filho de quem era.

O leitor deste conto, ao ler as descrições feitas pelo narrador, tem a incrível oportunidade de visualizar o retrato físico e psicológico das personagens principais. Uma mulher que se abdica de sua vida e sua imagem para dedicar seus dias a cuidar e tratar de um filho que não compreende o tamanho da renúncia da mãe. Um filho que apesar de amar sua mãe, se mostra constrangido e acaba colocando suas relações sociais acima do carinho que tem por sua progenitora. A relação entre eles é retratada no conto de forma precisa, o que possibilita que o leitor imagine os acontecimentos e todo o percurso temporal que se passa.

A escolha por este conto se deu devido ao alto potencial de identificação que ele pode gerar nos alunos desta pesquisa, ou seja, o bizarro é algo que chama a atenção deles e associado ao sofrimento dos personagens e ao desfecho inesperado podem ser elementos favoráveis a nossos objetivos. O processo de criação mental dos personagens, no momento da leitura, o que chamaremos aqui de retrato será um dos pontos explorados na leitura deste conto. Como vemos algo fala muito sobre nossa subjetividade e permite que acessemos pontos em nossas mentes ainda não explorados. A relação familiar abordada no texto pode ser também mais um ponto importante de reflexão para nossos leitores em formação. Será que algum deles já viveu ou vivenciou alguma situação semelhante?

OBJETIVOS

- Aproximar leitor e obra literária no espaço da sala de aula;
- Realizar a leitura do conto *A caolha*, da autora Júlia Lopes de Almeida;
- Estimular a capacidade de abstração dos alunos através de imagens e desenhos.
- Proporcionar momentos de reflexão sobre os temas abordados na obra;
- Construir um retrato dos personagens principais.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Projetor;
- Pen-drive;
- Aparelho de som;
- Quadro branco;
- Pincéis para quadro branco;
- Conto impresso ou versão digital;
- Atividades impressas;
- Papel sulfite A4;
- Lápis de cor.

1º MOMENTO: CONHECENDO O AUTOR, O CONTEXTO E A OBRA

Duração: 2 aulas

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Leve os alunos até a sala de informática para que colham informações sobre a autora Júlia Lopes de Almeida como o contexto de produção de suas obras e dados biográficos sobre a autora.

Imagem 3: Autora Júlia Lopes de Almeida



Fonte: Wikipedia

2º MOMENTO: A LEITURA

Duração: 3 aulas

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

A partir deste momento, inicie a leitura mediada do conto “A caolha”. Coloque os alunos em círculos, em um espaço tranquilo dentro ou fora da sala de aula e o leia para os alunos que deverão, de olhos fechados, imaginar a história contada. Esta estratégia visa possibilitar que os alunos formem uma imagem mental dos personagens a partir da descrição que é elemento fundamental nessa obra. Com esse exercício, após a leitura, espera-se que possam construir um desenho que retrate a perspectiva deles. Estar de olhos fechados permite também um exercício de concentração incomum no processo de leitura e enfoque na entonação da voz do professor. Ressaltamos que os alunos chegam no Ensino Fundamental II acostumados com práticas de leitura que envolvem a leitura em roda e de contação de histórias. Sendo assim, usar estas estratégias podem envolver mais estes alunos e permitir maior interesse na leitura. Ao decorrer da leitura, o professor deve tirar dúvidas sobre palavras desconhecidas do vocabulário e possíveis perguntas que surgirem com o decorrer da leitura. Para as atividades que se seguem, entregue o texto impresso para que os alunos possam reler o conto e acessar a obra.

3º MOMENTO: CONSTRUINDO A IMAGEM DOS PERSONAGENS

Duração: 2 aulas

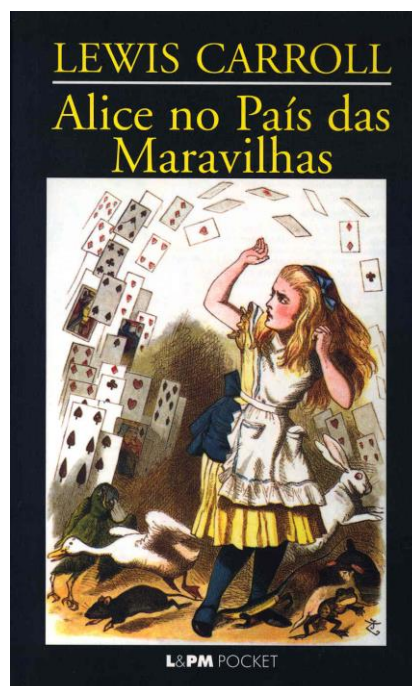
DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Após a leitura do conto, o professor deve pedir aos alunos que construam um desenho que represente um retrato de família da Caolha e de seu filho Antonico. O intuito é que eles possam, através da perspectiva passada pelo autor e das características apresentadas no texto, simbolizar no desenho as suas impressões sobre os personagens e a relação existente entre eles. Aqui o intuito não é desenhar uma cena, mas sim um retrato, uma foto de família mesmo. Para isso mostre algumas imagens e desenhos no *data show* de retratos de personagens de outras obras literárias que devem ser selecionados previamente. A proposta é que os trabalhos sejam expostos em um mural que será organizado pelos alunos.

SUGESTÕES DE IMAGENS

Imagem 4: Capa do Livro “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe”

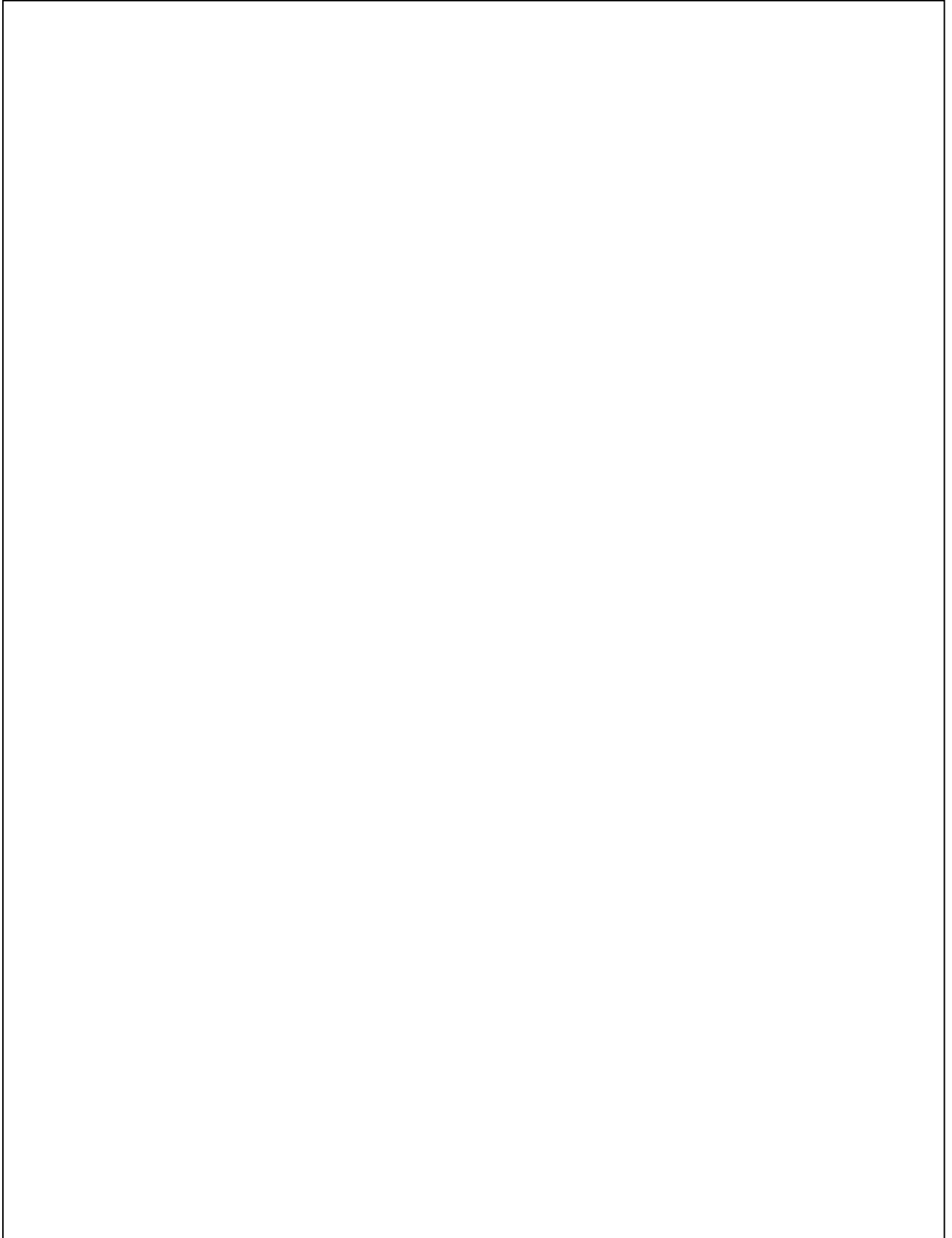
Fonte: Loja TagLivros

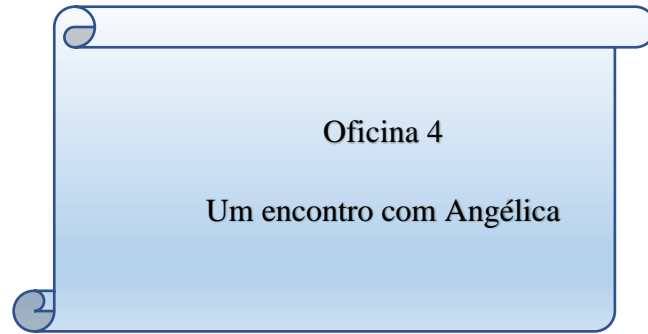
Imagem 5: Capa do livro “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll

Fonte: Site da editora LPM Pocket.

ATIVIDADE

Elabore no espaço abaixo um desenho que retrate a família da personagem Caolha.





Oficina 4
Um encontro com Angélica

Após as leituras dos contos, que consideramos ser o ponto fundamental para inserção destas crianças no mundo da leitura literária e o objetivo principal deste trabalho que também tem como propósito o despertar deles para um encontro com a própria subjetividade, esta última oficina visa levar os alunos a experienciar a leitura de uma obra literária classificada como infantojuvenil.

A escolha da obra *Angélica*, da autora Lygia Bojunga, se deu pelo fato de podermos classificá-la como literária, sendo ficção que apresenta o uso peculiar da linguagem escrita (artística) e propicia numerosas experiências aos leitores, gerando conhecimentos diversos. Destacamos que a obra possui qualidade literária e originalidade, pois trabalha com os múltiplos sentidos das palavras, criando imagens poéticas e utilizando-se de recursos metafóricos. A autora cria personagens com as quais crianças, jovens e adultos podem se identificar. Ademais, como foi mencionado no início, esta obra se mostrou eficaz no trabalho com a subjetividade dos alunos. A exemplo disso, podemos citar o personagem porco que após o primeiro contato com os colegas de escola, quando é exposto a gozações e brincadeiras maldosas, sofre o que podemos chamar na atualidade de *bullying*. Este fato o faz querer ser diferente do que ele era, encontrar um disfarce (roupas, acessórios) e mudar seu nome.

“(…) — Porco! — e foi embora, compreendendo pelo caminho afora que o maior azar da vida dele tinha sido nascer porco. Olhou a vida. Já não achava mais nada bom e nem bonito. E então gritou pra tudo que via:

— Eu tenho culpa de ter nascido porco, tenho?

Ninguém deu bola.

— Fui eu que escolhi nascer porco, é?

Mas ninguém deu bola.

Os olhos dele ardiavam; assim que ele chegasse em casa ia chorar até não poder mais. (...)”
(BOJUNGA, 2004, p.16)

Por meio da obra de Lygia Bojunga Nunes, o jovem passa do mundo imaginário para o mundo concreto e pode se encaixar em situações de convivência na prática social. Este livro pode ser trabalhado com o público infantil, jovem e até mesmo adulto. Algumas metáforas e sentidos podem não ser entendidos pelos menores, mas tal fato não tira o mérito e a riqueza do enredo que se torna envolvente durante todo o percurso narrativo. As fases e desafios pelos quais os personagens Porto e Angélica passam geram identificação por parte das crianças e adolescentes, levando estes leitores a estabelecer um processo de exploração da subjetividade dos personagens e de suas próprias.

OBJETIVOS

- Aproximar leitor e obra literária no espaço da sala de aula;
- Realizar a leitura da obra *Angélica*, da autora Lygia Bojunga;
- Incentivar a leitura de obras literárias brasileiras;
- Aprimorar habilidades e competências de leitura e interpretação;
- Promover reflexões acerca de temas polêmicos que perpassam os tempos e permanecem vivos na contemporaneidade;
- Observar e analisar o comportamento leitor dos alunos e a recepção dada à obra;
- Promover reflexões sobre as fases da vida;
- Avaliar se houve amadurecimento nos níveis de leitura e interpretação como leitores de narrativas literárias.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Projetor;
- Pen-drive;
- Aparelho de som;
- Quadro branco;
- Pincéis para quadro branco;
- Obra impressa ou versão digital;
- Atividades impressas;
- Papel sulfite A4;
- Lápis de cor.

1º MOMENTO: LEITURA DA OBRA

Tempo de duração: 16 aulas de 50 minutos cada, equivalendo a três semanas letivas.

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Leitura da obra *Angélica* de Lygia Bojunga em sala de aula, instigando os alunos a refletirem sobre alguns detalhes que lhes chamem a atenção na narrativa e construam uma sequência de fatos no seu imaginário. Procure, neste momento, ressaltar que a narrativa mistura representações de atuações e de acontecimentos, com representações de objetos e personagens.

A leitura será dividida da seguinte forma:

✓ 1ª AULA: LEITURA DOS CAPÍTULOS I E II

Perguntas para discussão:

1. Para você o que significaria escrever o nome no “livro enorme que guardava o nome de todo mundo”?
2. Em relação a imagem do personagem Porco, o que muda após a entrada dele na escola? Ele ainda gosta de apreciar seu reflexo no lago?
3. Por que você acha que o personagem Porco resolve mudar de nome e conseguir um disfarce?
4. O que levou o personagem a alterar seu nome?
5. No momento em que decide ir até o livro da vida e fazer a mudança no nome, o porquinho tem um diálogo com o próprio coração (que bate acelerado). Que sentimentos ou sensações o personagem está sentindo neste momento?

✓ 2ª AULA: LEITURA DO CAPÍTULO III

Perguntas para discussão:

1. Neste capítulo, vimos que Porto precisou procurar um emprego. Quais as dificuldades enfrentadas por ele neste momento? Qual emprego ele conseguiu?
2. Neste capítulo ele conhece outros dois personagens importantes para a narrativa. Desta vez, como é a relação com estes personagens?
3. Porto consegue um emprego de anúncio de restaurante. O anúncio contido nas tabuletas corresponde à realidade do restaurante?
4. Qual sentimento é despertado no Porto quando ele conhece a cegonha Angélica?

✓ 3ª AULA: LEITURA DO CAPÍTULO IV

Perguntas para discussão:

1. Você conhece a expressão “espírito de porco”?
2. Quando Porto conhece Angélica, a cegonha afirma não gostar de mentira. Sabemos que Porto está disfarçado e mudou seu nome. Como o porquinho se sente em relação a isso?
3. O que você entendeu por “abotoar as ideias”?

✓ 4ª AULA: LEITURA DO CAPÍTULO V

Perguntas para discussão:

1. No final do capítulo anterior, vimos que Porto abotoou a ideia de se apaixonar por Angélica. Geralmente, nos apaixonamos e começamos a namorar em que fase da vida?
2. Você acha que Porto é ingênuo?
3. Porto se sente envergonhado de não saber ler. Qual é a reação de Angélica ao descobrir isso?
4. Você acha que a fala de Porto ao afirmar “Porque é o homem que tem sempre que pagar” corresponde a realidade nos dias atuais? Você concorda com Porto?
5. Você já sentiu “dor de vergonha”? Em que situações?
6. Como a opinião dos outros reflete na autoestima de Porto?

✓ 5ª AULA: LEITURA DOS CAPÍTULOS VI E VII

Perguntas para discussão:

Neste momento, Angélica procura Porto e dá de presente a música que ela estava tocando quando eles se conheceram. Como Porto retribui a esse presente?

Na sua opinião, como Angélica vê Porto?

Qual a maneira encontrada por Angélica para ensinar Porto a ler? Porto tinha conhecimentos para compartilhar com Angélica? Quais?

Qual é a ideia que Porto deu para a Angélica? Eles colocaram a ideia em prática?

✓ 6ª aula: Leitura do Capítulo VIII – Primeiro Ato

Neste ponto, é necessário explicar um pouco sobre o gênero dramático¹² para os alunos, mostrando que antes da cena acontecer todos os personagens da peça teatral seguem um roteiro escrito. Neste roteiro cada ator lê no papel (roteiro) a sua fala que aparece exatamente na ordem em que contracenarão. Neste estilo literário o narrador conta a história enquanto os atores encenam e dialogam através das personagens.

Perguntas para discussão:

1. Em relação ao nome da cegonha, por que você acha que a família se decidiu por Angélica?
2. Quando Angélica nasceu, o que chamou a atenção de seus familiares em relação ao seu jeito de ser e de pensar?
3. Qual é a farsa que a família de Angélica tenta manter?
4. Qual a opinião de Angélica em relação ao falso status que a família tenta manter? Ela colabora para isso?
5. Como a cegonha Angélica se sentiu ao descobrir a verdade?

¹² Sugestão de conteúdo sobre gênero dramático:
<<https://www.portugues.com.br/Literatura/generodramatico.html>>.

✓ 7ª AULA: LEITURA DO CAPÍTULO VIII – SEGUNDO ATO

Perguntas para discussão:

1. A família tenta animar Angélica e convencê-la de que mentindo sempre a mesma mentira, ela acaba ficando com cara de verdade. Dê a sua opinião sobre essa passagem do texto. Como você reagiria? Você concorda com essa afirmação?
2. Neste ato, a família de Angélica tenta coloca-la de volta no ovo, voltar o tempo e fazê-la “desnascer”, porque ela diz que queria nunca ter nascido. Qual o sentido da palavra “desnascimento” nessa passagem? Ao final, deu certo?
3. Por que Angélica decidiu migrar para o Brasil?
4. Qual a reação da família quando a cegonha decidiu se mudar?
5. Antes de partir, o avô de Angélica dá de presente a ela um “botão”. Qual o sentido da palavra “botão” no livro?

✓ 8ª AULA: LEITURA DO CAPÍTULO IX

Perguntas para discussão:

1. Com qual dos personagens deste capítulo você mais se identificou? Por quê?
2. Sobre os nomes dos personagens, qual chamou mais sua atenção? Você acha que os nomes tem a ver com as personalidades de cada um dos personagens?
3. Em relação as escolhas dos atores para a peça, qual critério Porto e Angélica utilizaram?
4. O que você acha da relação do crocodilo Jota e da esposa dele?

✓ 9ª AULA: LEITURA DOS CAPÍTULOS X E XI

Perguntas para discussão:

1. Durante os ensaios os personagens enfrentaram problemas devido a alguns conflitos ligados à personalidade de cada um. Em qualquer tipo de trabalho realizado em grupo isso pode acontecer? Se sim, tente explicar o porquê.
2. Depois de muito ensaiar, os atores saem para divulgar a peça e finalmente acontece a representação, no último capítulo do livro. Após todo o percurso da narrativa, muitos conflitos interiores e exteriores foram resolvidos. Cite pelo menos um destes conflitos.

2º MOMENTO: RODA DE CONVERSA

Duração: 2 aulas

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Após a leitura, faça as seguintes perguntas para nortear a conversa sobre a obra e os temas, personagens e ideias que foram surgindo durante os momentos de leitura dos capítulos. A partir disso, os alunos deverão elaborar um resumo crítico sobre a narrativa.

- ✓ É um livro que faz refletir: sobre o quê?
- ✓ É um livro que faz rir: como?
- ✓ Você aprendeu coisas novas com a leitura do livro? O quê?
- ✓ Você conseguiu imaginar/visualizar os personagens descritos na obra?
- ✓ Com qual(is) personagem(ens) você mais se identificou? Por quê?
- ✓ Se você fosse a autora do livro o que você mudaria na história?
- ✓ O que mais chamou sua atenção na história?
- ✓ Você conhece alguém que já viveu uma situação parecida com a vivida por algum personagem da obra?
- ✓ Qual é a relação entre o enredo e o título do livro?
- ✓ Como você reagiria se as situações vivenciadas pelo personagem Porto (na escola, no restaurante e no teatro), com os macacos, ocorressem com você?

3º MOMENTO: DESENHANDO OS PERSONAGENS

Duração: 2 aulas

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Entregue uma folha A4 e lápis de cor para que alunos desenhem o personagem que eles mais se identificaram durante a leitura da obra. Solicite que eles retratem no desenho não só os detalhes que foram passados pelo narrador da história, mas também aqueles imaginados por eles

ATIVIDADE : UM OLHAR SOBRE MEU PERSONAGEM FAVORITO

- Com qual personagem você mais se identificou na obra *Angélica*? Faça um desenho deste personagem e procure mostrar na sua ilustração os porquês da sua escolha.

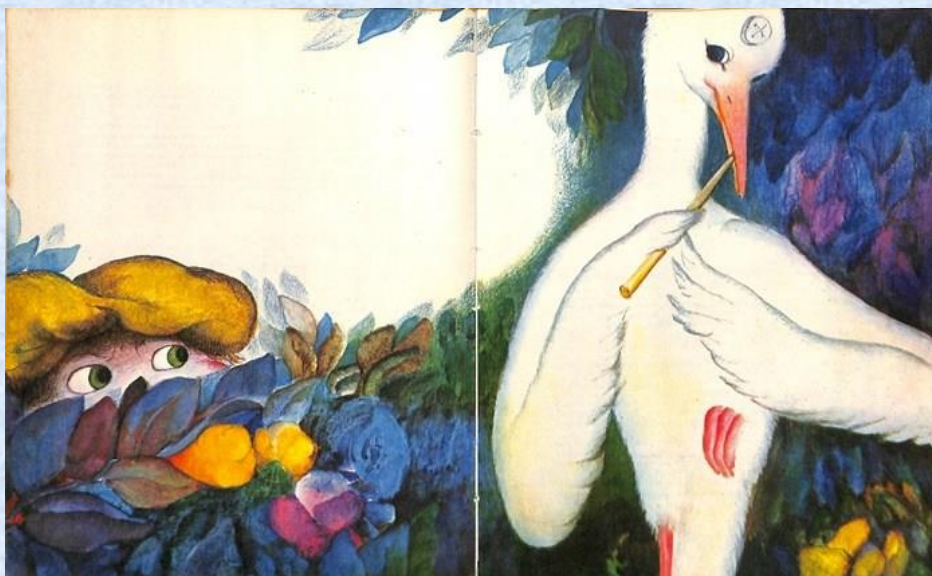
4º MOMENTO: ENTREVISTA

Duração: 3 aulas

DESCRIÇÃO DO MOMENTO

Para finalizar esta última oficina, peça que a turma se separe em pequenos grupos de até 5 alunos para que elaborem uma entrevista¹³ para um dos personagens da narrativa. O gênero entrevista deve ser trabalhado previamente. Oriente os alunos para que façam o roteiro das perguntas a serem realizadas na atividade. Com o roteiro em mãos, um dos alunos do grupo representará o personagem escolhido e os outros o entrevistarão. Incentive-os a imaginarem as perguntas e respostas. Um dos pontos que terá que ser trabalhado na entrevista é a origem dos nomes dos personagens e a relação com suas histórias. A culminância será uma “coletiva de imprensa” em que os personagens estarão dando entrevistas após ficarem muito famosos pelas apresentações da peça *Angélica*.

Imagem 6: Ilustração do livro *Angélica*, de Lygia Bojunga.



Fonte: Blog “Ratas de Biblioteca”

¹³ Sugestão de material sobre o gênero entrevista: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/entrevista>>.

Referências

- ALMEIDA, Júlia Lopes de. **A Caolha**. In: *MORICONI, Ítalo (Org.). Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 49-54
- BOJUNGA, Lygia. **Angélica**. Ilustrações: Vilma Pasqualini – 24. Ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global Editora, 2003
- LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Conto. In: *Felicidade Clandestina*. São Paulo : Ed. Ática. 1996.
- LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. São Paulo : Globo, 2009.
- MARINHO, Fernando. **Conto**. In: *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/Literatura/o-conto.htm>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar. **Teoria da Literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1993.

CONTOS

A CAOLHA

Júlia Lopes de Almeida

A caolha era uma mulher magra, alta, macilenta, peito fundo, busto arqueado, braços compridos, delgados, largos nos cotovelos, grossos nos pulsos; mãos grandes, ossudas, estragadas pelo reumatismo e pelo trabalho; unhas grossas, chatas e cinzentas, cabelo crespo, de uma cor indecisa entre o branco sujo e o louro grisalho, desse cabelo cujo contato parece dever ser áspero e espinhento; boca descaída, numa expressão de desprezo, pescoço longo, engelhado, como o pescoço dos urubus; dentes falhos e cariados.

O seu aspecto infundia terror às crianças e repulsão aos adultos; não tanto pela sua altura e extraordinária magreza, mas porque a desgraçada tinha um defeito horrível: haviam-lhe extraído o olho esquerdo; a pálpebra descera mirrada, deixando, contudo, junto ao lacrimal, uma fístula continuamente porejante. Era essa pinta amarela sobre o fundo denegrado da olheira, era essa destilação incessante de pus que a tornava repulsiva aos olhos de toda a gente.

Morava numa casa pequena, paga pelo filho único, operário numa oficina de alfaiate; ela lavava a roupa para os hospitais e dava conta de todo o serviço da casa inclusive cozinha. O filho, enquanto era pequeno, comia os pobres jantares feitos por ela, às vezes até no mesmo prato; à proporção que ia crescendo, ia-se-lhe a pouco e pouco manifestando na fisionomia a repugnância por essa comida; até que um dia, tendo já um ordenadozinho, declarou à mãe que, por conveniência do negócio, passava a comer fora... Ela fingiu não perceber a verdade, e resignou-se. Daquele filho vinha-lhe todo o bem e todo o mal. Que lhe importava o desprezo dos outros, se o seu filho adorado lhe apagasse com um beijo todas as amarguras da existência?

Um beijo dele era melhor que um dia de sol, era a suprema carícia para o seu triste coração de mãe! Mas... os beijos foram escasseando também, com o crescimento do Antonico! Em criança ele apertava-a nos bracinhos e enchia-lhe a cara de beijos; depois, passou a beijá-la só na face direita, aquela onde não havia vestígios de doença; agora, limitava-se a beijar-lhe a mão! Ela compreendia tudo e calava-se. O filho não sofria menos.

Quando em criança entrou para a escola pública da freguesia, começaram logo os colegas, que o viam ir e vir com a mãe, a chamá-lo – o filho da caolha. Aquilo exasperava-o; respondia sempre. Os outros riam-se e chacoteavam-no; ele queixava-se aos mestres, os mestres ralhavam com os discípulos, chegavam mesmo a castigá-los – mas a alcunha pegou, já não era só na escola que o chamavam assim. Na rua, muitas vezes, ele ouvia de uma ou de outra janela

dizerem: o filho da caolha! Lá vai o filho da caolha! Lá vem o filho da caolha! Eram as irmãs dos colegas, meninas novas, inocentes e que, industriadas pelos irmãos, feriam o coração do pobre Antonico cada vez que o viam passar! As quitandeiras, onde iam comprar as goiabas ou as bananas para o lunch, aprenderam depressa a denominá-lo como os outros e, muitas vezes, afastando os pequenos que se aglomeravam ao redor delas, diziam, estendendo uma mancheia de araçás, com piedade e simpatia:

– Taí, isso é pra o filho da caolha!

O Antonico preferia não receber o presente a ouvi-lo acompanhar de tais palavras; tanto mais que os outros, com inveja, rompiam a gritar, cantando em coro, num estribilho já combinado:

– Filho da caolha, filho da caolha!

O Antonico pediu à mãe que o não fosse buscar à escola; e, muito vermelho, contou-lhe a causa; sempre que o viam aparecer à porta do colégio os companheiros murmuravam injúrias, piscavam os olhos para o Antonico e faziam caretas de náuseas! A caolha suspirou e nunca mais foi buscar o filho. Aos onze anos o Antonico pediu para sair da escola: levava a brigar com os condiscípulos, que o intrigavam e malqueriam. Pediu para entrar para uma oficina de marceneiro. Mas na oficina de marceneiro aprenderam depressa a chamá-lo – o filho da caolha, a humilhá-lo, como no colégio. Além de tudo, o serviço era pesado e ele começou a ter vertigens e desmaios. Arranjou então um lugar de caixeiro de venda; os seus ex-colegas agrupavam-se à porta, insultando-o, e o vendeiro achou prudente mandar o caixeiro embora, tanto que a rapaziada ia-lhe dando cabo do feijão e do arroz expostos à porta nos sacos abertos! Era uma contínua saraivada de cereais sobre o pobre Antonico!

Depois disso passou um tempo em casa, ocioso, magro, amarelo, deitado pelos cantos, dormindo às moscas, sempre zangado e sempre bocejante! Evitava sair de dia e nunca, mas nunca, acompanhava a mãe; esta poupava-o: tinha medo de que o rapaz, num dos desmaios, lhe morresse nos braços, e por isso nem sequer o repreendia! Aos dezesseis anos, vendo-o mais forte, pediu e obteve-lhe, a caolha, um lugar numa oficina de alfaiate. A infeliz mulher contou ao mestre toda a história do filho e suplicou-lhe que não deixasse os aprendizes humilhá-lo; que os fizesse terem caridade!

Antonico encontrou na oficina uma certa reserva e silêncio da parte dos companheiros; quando o mestre dizia: Sr. Antonico, ele percebia um sorriso mal oculto nos lábios dos oficiais;

mas a pouco e pouco essa suspeita, ou esse sorriso, se foi desvanecendo, até que principiou a sentir-se bem ali.

Decorreram alguns anos e chegou a vez de Antonico se apaixonar. Até aí, numa ou outra pretensão de namoro que ele tivera, encontrara sempre uma resistência que o desanimava, e que o fazia retroceder sem grandes mágoas. Agora, porém, a coisa era diversa: ele amava! amava como um louco a linda moreninha da esquina fronteira, uma rapariguinha adorável, de olhos negros como veludo e boca fresca como um botão de rosa. O Antonico voltou a ser assíduo em casa e expandia-se mais carinhosamente com a mãe; um dia, em que viu os olhos da morena fixarem os seus, entrou como um louco no quarto da caolha e beijou-a mesmo na face esquerda, num transbordamento de esquecida ternura!

Aquele beijo foi para a infeliz uma inundação de júbilo! tornara a encontrar o seu querido filho! pôs-se a cantar toda a tarde, e nessa noite, ao adormecer, dizia consigo:

– Sou muito feliz... o meu filho é um anjo!

Entretanto, o Antonico escrevia, num papel fino, a sua declaração de amor à vizinha. No dia seguinte mandou-lhe cedo a carta. A resposta fez-se esperar. Durante muitos dias Antonico perdia-se em amarguradas conjeturas. Ao princípio pensava: – "É o pudor". Depois começou a desconfiar de outra causa; por fim recebeu uma carta em que a bela moreninha confessava consentir em ser sua mulher, se ele se separasse completamente da mãe!

Vinham explicações confusas, mal alinhavadas: lembrava a mudança de bairro; ele ali era muito conhecido por filho da caolha, e bem compreendia que ela não se poderia sujeitar a ser alcunhada em breve de – nora da caolha, ou coisa semelhante! O Antonico chorou! Não podia crer que a sua casta e gentil moreninha tivesse pensamentos tão práticos!

Depois o seu rancor voltou-se para a mãe. Ela era a causadora de toda a sua desgraça! Aquela mulher perturbara a sua infância, quebrara-lhe todas as carreiras, e agora o seu mais brilhante sonho de futuro sumia-se diante dela! Lamentava-se por ter nascido de mulher tão feia, e resolveu procurar meio de separar-se dela; considerar-se-ia humilhado continuando sob o mesmo teto; havia de protegê-la de longe, vindo de vez em quando vê-la à noite, furtivamente... Salvava assim a responsabilidade de protetor e, ao mesmo tempo, consagraria à sua amada a felicidade que lhe devia em troca do seu consentimento e amor...

Passou um dia terrível; à noite, voltando para casa, levava o seu projeto e a decisão de o expor à mãe. A velha, agachada à porta do quintal, lavava umas panelas com um trapo engordurado. O Antonico pensou: "A dizer a verdade eu havia de sujeitar minha mulher a viver em companhia de... uma tal criatura?" Estas últimas palavras foram arrastadas pelo seu espírito com verdadeira dor. A caolha levantou para ele o rosto, e o Antonico, vendo-lhe o pus na face, disse:

– Limpe a cara, mãe...

Ela sumiu a cabeça no avental; ele continuou:

– Afinal nunca me explicou bem a que é devido esse defeito!

– Foi uma doença, – respondeu sufocadamente a mãe – é melhor não lembrar isso!

– E é sempre a sua resposta: é melhor não lembrar isso! Por quê?

– Porque não vale a pena; nada se remedeia...

– Bem! agora escute: trago-lhe uma novidade: o patrão exige que eu vá dormir na vizinhança da loja... já aluguei um quarto: a senhora fica aqui e eu virei todos os dias a saber da sua saúde ou se tem necessidade de alguma coisa... É por força maior; não temos remédio senão sujeitar-nos!

Ele, magrinho, curvado pelo hábito de costurar sobre os joelhos, delgado e amarelo como todos os rapazes criados à sombra das oficinas, onde o trabalho começa cedo e o serão acaba tarde, tinha lançado naquelas palavras toda a sua energia, e espreitava agora a mãe com um olho desconfiado e medroso. A caolha levantou-se e, fixando o filho com uma expressão terrível, respondeu com doloroso desdém:

– Embusteiro! o que você tem é vergonha de ser meu filho! Saia! Que eu também já sinto vergonha de ser mãe de semelhante ingrato!

O rapaz saiu cabisbaixo, humilde, surpreso da atitude que assumira a mãe, até então sempre paciente e cordata; ia com medo, maquinalmente, obedecendo à ordem que tão feroz e imperativamente lhe dera a caolha. Ela acompanhou-o, fechou com estrondo a porta, e vendo-se só, encostou-se cambaleante à parede do corredor e desabafou em soluços.

O Antonico passou uma tarde e uma noite de angústia. Na manhã seguinte o seu primeiro desejo foi voltar à casa; mas não teve coragem; via o rosto colérico da mãe, faces contraídas, lábios adelgaçados pelo ódio, narinas dilatadas, o olho direito saliente, a penetrar-

lhe até o fundo do coração, o olho esquerdo arrepanhado, murcho – e sujo de pus; via a sua atitude altiva, o seu dedo ossudo, de falanges salientes, apontando-lhe com energia a porta da rua; sentia-lhe ainda o som cavernoso da voz, e o grande fôlego que ela tomara para dizer as verdadeiras e amargas palavras que lhe atirara no rosto; via toda a cena da véspera e não se animava a arrostar com o perigo de outra semelhante.

Providencialmente, lembrou-se da madrinha, única amiga da caolha, mas que, entretanto, raramente a procurava. Foi pedir-lhe que interviesse, e contou-lhe sinceramente tudo que houvera. A madrinha escutou-o comovida; depois disse:

– Eu previa isso mesmo, quando aconselhava tua mãe a que te dissesse a verdade inteira; ela não quis, aí está!

– Que verdade, madrinha?

– Hei de dizer-te perto dela; anda, vamos lá!

Encontraram a caolha a tirar umas nódoas do fraque do filho – queria mandar-lhe a roupa limpinha. A infeliz arrependera-se das palavras que dissera e tinha passado toda a noite à janela, esperando que o Antonico voltasse ou passasse apenas... Via o porvir negro e vazio e já se queixava de si! Quando a amiga e o filho entraram, ela ficou imóvel: a surpresa e a alegria amarraram-lhe toda a ação.

A madrinha do Antonico começou logo:

– O teu rapaz foi suplicar-me que te viesse pedir perdão pelo que houve aqui ontem e eu aproveitei a ocasião para, à tua vista, contar-lhe o que já deverias ter-lhe dito!

– Cala-te! – murmurou com voz apagada a caolha.

– Não me calo! Essa pieguice é que te tem prejudicado! Olha! Rapaz, quem cegou tua mãe foste tu! — O afilhado tornou-se lívido; e ela concluiu: – Ah, não tiveste culpa! eras muito pequeno quando, um dia, ao almoço, levantaste na mãozinha um garfo; ela estava distraída, e antes que eu pudesse evitar a catástrofe, tu enterraste-lho pelo olho esquerdo! Ainda tenho no ouvido o grito de dor que ela deu!

O Antonico caiu pesadamente de bruços, com um desmaio; a mãe acercou-se rapidamente dele, murmurando trêmula:

– Pobre filho! vês? era por isto que eu não lhe queria dizer nada!

FELICIDADE CLANDESTINA

Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saudade".

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As renações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais

tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito.

Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

NEGRINHA
Monteiro Lobato

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta?? Não. Fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos de vida, vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre farrapos de esteira e panos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças. Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada pelos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo no céu. Entaladas as banhas no trono uma cadeira de balanço na sala de jantar, — ali bordava, recebendo as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora, em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o padre.

Ótima, a D. Inácia. Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da sua carne, e por isso não suportava o choro da carne escrava. Assim, mal vagia, longe na cozinha, a triste criança, gritava logo, nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí? Quem havia de ser? A pia de lavar pratos?? O pilão?? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e corria com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões desesperados:

— Cale a boca, peste do diabo!! No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, ficou por ali, feita gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas não andava, quase. Com pretexto de que, às soltas, reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão de porta.

— Sentadinha aí, e bico!! Hem?? Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas. — Braços cruzados, já, diabo!!

Cruzava os bracinhos, a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. O relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se, então, feliz um momento. Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a

espichar trancinhas sem fim. Que idéia faria de si essa criança, que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata choca, pinto gorado, mosca morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam.

Tempo houve em que foi — bubônica. A epidemia andava à berra, como novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal, achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida, nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais roxos, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa, todos os dias, houvesse ou não motivo. A sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mão em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça, de passagem. Coisa de rir, e ver a careta...

A excelente D. Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos e daquelas ferozes, amigas de ouvir contar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regímen novo — essa indecência de negro igual a branco; e qualquer coisinha, a polícia!! “Qualquer coisinha”; uma mucama assada ao forno, porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho, porque disse: — “Como é ruim, a sinhá!”....

O 13 de maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava, pois, Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Simples derivativo.

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade: cocres, mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar!) e o a duas mãos, o sacudido. A gama dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, a torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões à uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para doer fino, nada melhor. Era pouco, mas antes isso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar saudades do bom tempo.

Foi assim com aquela história do ovo quente. Não sabem?? Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela guardava para o

fim. A criança não sofreu a revolta e atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam, todos os dias.

— “Peste”?? Espere aí!! Você vai ver quem é peste. E foi contar o caso à patroa. D. Inácia estava azeda, e necessitadíssima de derivativo. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! disse, desentalando as banhas do trono e indo para a cozinha, qual uma perua choca, a rufar as saias. — Traga um ovo!! Veio o ovo. D. Inácia mesma pô-lo na chaleira de água a ferver e, de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, trêmula, olhar esgazeado, aguardava alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora exclamou:

— Venha cá!! Negrinha aproximou-se. — Abra a boca!!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, prática que era D. Inácia nesse castigo, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez!! Ouviu, peste??

E voltou contente da vida para o trono, a virtuosa dama, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah! Monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã filha de Cesária; mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes! exclamou o padre. — Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres, empresta a Deus! A virtuosa senhora suspirou piedosamente: — Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com “Santa” Inácia duas sobrinhas suas. pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas. Negrinha, do seu canto, na sala do trono, viu-as irromperem pela casa adentro como dois anjos do céu, alegres, pulando e rindo numa vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir sobre os anjos invasores o raio dum castigo tremendo. Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também...

Quê? Pois não era um crime brincar?? Estaria tudo mudado e findo o seu inferno — e aberto o céu??! No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos. Mas logo a dura lição da desigualdade humana chicoteou sua alma. Beliscão no umbigo e nos ouvidos o som cruel de todos os dias:

— Já, para o seu lugar, pestinha!! Não se enxerga??

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha somar aos já conhecidos, a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser?! disse a tia num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus.. Uma órfã... Mas, brinquem, filhinhas!! A casa é grande. Brinquem por aí a fora!!

“Brinquem!!” Brincar! Como seria bom brincar! refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco! Chegaram as malas; e logo:

— Meus brinquedos!! reclamaram as duas meninas. Uma criada abriu-as e tirou-os fora. Que maravilha! Um cavalo de rodas!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim, tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que fala “papá”... que dorme...

Era de êxtase, o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

- É feita??... perguntou extasiada. E, dominada pelo enlevo, um momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criaturinha de louça. Olhou-a com assombro e encanto, sem jeito sem ânimo de pegá-la. As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca??

— Boneca?? repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?? Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! disseram.

— E você, como se chama?

— Negrinha.

As meninas, novamente, torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, estendendo-lhe a boneca:

— Pegue!!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, com o coração aos pinotes. Que aventura, santo Deus! Seria possível?? Depois, pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor Menino, sorria para ela e para as meninas, com relances de olhos assustados para a porta. Fora de si, literalmente... Era como se penetrara o céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe viesse adormecer ao colo. Tamanho foi o enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. D. Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, imóvel, presenciando a cena.

Mas era tal a alegria das sobrinhas ante a surpresa estática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida soube ser mulher. Apiedou-se. Ao percebê-la na sala, Negrinha tremera, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente, e hipóteses de castigos piores ainda. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos. Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo: estas palavras, as primeiras que ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim!! e vá você também!! mas veja lá!! Hem??

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu nela a fera antiga. Compreendeu e sorriu-se. Se a gratidão sorriu na vida, alguma vez, foi naquela surrada carinha... Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambas é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório, e momento dos filhos, — definitivo. Depois disso está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que ela trazia em si, e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ser humano. Cessara de ser coisa e de ora avante lhe seria impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!...

Assim foi, e essa consciência a matou. Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa reentrou no ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada. D. Inácia, pensativa, já a não atenazava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida. Negrinha, não obstante, caíra

numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos. Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro de seu doloroso inferno, envenenara-a. Brincara ao sol, no jardim. Brincara!...

Acalentara dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer papá e a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma. A repentina retirada de tudo isso fora forte demais para a débil resistência de uma alma, com um mês de vida apenas. Enfraqueceu, definhou, como roída de invisível doença consuntora. E uma febre veio e a levou. Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Ninguém, entretanto, morreu jamais com maior beleza.

O delírio rodeou-se de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos rodavam em torno dela, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça, abraçada, rodopiada. Veio a tontura, e uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e o cuco pela última vez lhe apareceu, de boca aberta. Mas, imóvel, sem rufar as asas. Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou... E tudo se esvaiu em trevas. Depois, vala comum. A terra papou com indiferença sua carnezinha de terceira — uma miséria, quinze quilos mal pesados... E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas:

— Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca??

Outra de saudade, no nó dos dedos de D. Inácia:

— Como era boa para um cocre!...