

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

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

MARIA DE FÁTIMA DA CONCEIÇÃO

**O INSÓLITO EM NARRATIVAS CURTAS E A MOTIVAÇÃO PARA O
LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CÁCERES- MT
2019**

MARIA DE FÁTIMA DA CONCEIÇÃO

**O INSÓLITO EM NARRATIVAS CURTAS E A MOTIVAÇÃO PARA O
LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Elizete Dall'Comune Hunhoff.

**CÁCERES- MT
2019**

CONCEIÇÃO, Maria de Fátima.

C744o O Insólito em Narrativas Curtas e a Motivação para o Letramento Literário no Ensino Fundamental/Maria de Fátima Conceição – Cáceres, 2019.

135 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Proletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Orientador: Elizete Dall'comune Hunhoff.

1. Texto Literário. 2. Leitor. 3. Leitura. 4. Letramento Literário. 5. Literatura Fantástica. I. Maria de Fátima Conceição.

II. O Insólito em Narrativas Curtas e a Motivação para o Letramento Literário no Ensino Fundamental.

CDU 372.46

Ficha catalográfica elaborada por Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

MARIA DE FÁTIMA DA CONCEIÇÃO

A PRESENÇA DO INSÓLITO EM NARRATIVAS CURTAS E A MOTIVAÇÃO
PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Elizete Dall'Comune Hunhoff (UNEMAT)
ORIENTADORA


Prof.^a Dr.^a Irene Severina Rezende (UNEMAT)
AVALIADORA


Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga (UNIRONDON)
AVALIADOR

Prof.^a Dr.^a Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADA EM 26/03/2019

Ao meu filho, Paulo Victor da Conceição Tavares

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Elizete Dall'Comune Hunhoff, minha orientadora, pelos ensinamentos, dedicação, estímulos e pela necessária autonomia a mim proporcionada, incentivando-me à pesquisa, a minha admiração e gratidão.

Aos colegas da turma, pelos momentos que passamos juntos e pelas interlocuções produtivas realizadas durante o nosso percurso.

À Luciana Lana, pelas trocas de experiências, pelo incentivo, dedicação fraternal a mim dispensada, durante o processo de escrita e às nossas intermináveis e deliciosas interlocuções nessa jornada.

À Edeina Rodrigues, pelo acolhimento em Cáceres-MT, pelas produtivas discussões e trocas de experiências.

Aos meus familiares, em especial minha irmã Marlides Ferreira da Conceição, pelo incentivo e por compreenderem a minha ausência, em muitos momentos, durante o período de estudo.

Ao meu filho, que sempre foi, é, e será sempre, fonte de inspiração para o meu crescimento profissional, pois é através do exemplo que crio as condições para a sua educação.

A Elizabeth Fontes que se tornou minha ouvinte das narrativas cotidianas ao longo do processo de mestrado.

Aos moradores de Boa Vista pela colaboração nos momentos de contação de casos e memórias,

Aos professores componentes da banca examinadora por suas sugestões que contribuíram para novas reflexões e a consolidar novos conhecimentos.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da unidade de Cáceres-MT, pela sensibilidade, dedicação e empenho durante cada disciplina.

À gestão e professores da Escola Estadual José Rodrigues dos Santos pela colaboração.

Aos meus alunos do 9º Ano U, do ano de 2018, da Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, pelo trabalho realizado em conjunto.

À Seduc-MT, pela Licença para Qualificação Profissional concedida durante a realização do curso.

À Capes, pelas 11 bolsas concedidas.

“O que eu vi sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo”.

(Guimarães Rosa)

RESUMO

Nesta dissertação trouxemos uma reflexão sobre um trabalho de intervenção pedagógica apresentado no Programa de Mestrado PROFLETRAS-Cáceres. Este teve por objetivo valorizar a leitura literária na sala de aula, colaborar no desenvolvimento do processo de formação de leitores, a partir da literatura fantástica, de contos e o possível poder de seus elementos insólitos (mistério, inexplicável, estranheza, ambiguidade) serem atrativos para despertar, no leitor juvenil, maior interesse pela leitura. O desenvolvimento do projeto ocorreu em uma turma do 9º Ano, do Ensino Fundamental, na Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, município de Rondonópolis-MT. Como pressupostos teóricos, estudamos obras de Cosson (2012), Todorov (1992), Jauss, (1994) Rezende (2002), Kleiman (2002), Novaes (2000), Candido (2006). Zilberman (1989), dentre outros. As atividades foram desenvolvidas com base numa sequência básica, que envolveu a leitura, a interpretação e a produção textual. Para tanto, foram selecionados os contos “Os cavalinhos de Platiplanto”, “A invernoada do sossego” “Tarde de sábado, manhã de domingo”, de José Jacinto Veiga; “O pirotécnico Zacarias”, “O ex-mágico da Taberna Minhota”, de Murilo Rubião; “A moça tecelã”, de Marina Colasanti; “Cidade sem sol”, de Lucinda Persona, autores que recorrem ao insólito na criação de suas narrativas. O trabalho se desenvolveu basicamente a partir de quatro passos de uma sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação dos contos lidos. A partir das atividades de leitura, propusemos, como forma de registro, o “Diário de leitura”, releitura da narrativa a partir da linguagem não verbal com a ilustração dos contos. Ao final do processo de leitura de cada conto, realizamos o reconto como forma de registro; oficinas de escritas com base na técnica da Gramática da Fantasia, de Rodari Os recursos utilizados foram: computador, Internet, *datashow*, ferramentas tecnológicas, livros literários (impressos e digitais) e espaços dentro e fora da escola. Com as atividades desenvolvidas, priorizamos oportunizar, na sala de aula, o letramento literário como forma de impulsionar a aprendizagem, a interação, a leitura e a escrita do educando. Objetivamos a formação de leitores críticos a partir da fruição, caminhando para uma leitura responsiva.

Palavras-chave: Texto literário. Leitor. Leitura. Letramento Literário. Literatura Fantástica. Ensino.

RESUMEN

En esta disertación trajimos una reflexión sobre un trabajo de intervención pedagógica, presentado en el Programa de Maestría PROFLETRAS-Cáceres, que tuvo por objetivo valorar la lectura literaria en el aula, y colaborar en el desarrollo del proceso de formación de lectores, a partir de la literatura fantástica, de cuentos y el posible poder de sus elementos insólitos (misterio, inexplicable, extrañeza, ambigüedad) que sean atractivos para despertar al lector juvenil el mayor interés por la lectura. El desarrollo del proyecto ocurrió en una clase del 9º año de la Enseñanza Fundamental, de la Escuela Estatal José Rodrigues dos Santos, en el municipio de Rondonópolis-MT. Como fundamentación teórica, estudiamos obras de Cosson (2012), Todorov (1992), Jauss, (1994) Rezende (2002), Kleiman (2002), Novaes (2000), Candido (2006). Zilberman (1989), entre otros. Las actividades se desarrollaron en una secuencia básica, que implica la lectura, la interpretación y la producción textual. Para ello, se seleccionaron los cuentos "Los caballitos de Platiplanto", "La invernada del sosiego" "Tarde de sábado, mañana de domingo", de José Jacinto Veiga; "El pirotécnico Zacarías", "El exmágico de la Taberna Minhota", de Murilo Rubião; "La muchacha tejedora", de Marina Colasanti; "Ciudad sin sol", de Lucinda Persona, autores que recurren a lo insólito en la creación de sus narrativas. La elección de los cuentos de estos autores se dio en una perspectiva de proporcionar al lector una aproximación a los textos literarios producidos dentro y fuera del estado. El trabajo se desarrolló básicamente a partir de cuatro pasos de una secuencia básica: motivación, introducción, lectura e interpretación de los cuentos leídos. A partir de las actividades de lectura, propusimos, como forma de registro, el "Diario de lectura", relectura de la narrativa a partir del lenguaje no verbal con la ilustración de los cuentos. Al final del proceso de lectura de cada cuento, realizamos el recuento como forma de registro; talleres de escritura con base en la técnica de la Gramática de la Fantasía, de Rodari. Los recursos utilizados fueron: ordenador, Internet, proyector de vídeo, herramientas tecnológicas, libros literarios (impresos y digitales) y espacios dentro y fuera de la escuela. Con las actividades desarrolladas, priorizamos facilitar, en el aula, la iniciación literaria como forma de impulsar el aprendizaje, la interacción, la lectura y la escritura del educando. Objetivamos la formación de lectores críticos a partir de la fruición, caminando para una lectura responsiva.

Palabras clave: Texto literario. Lector. La lectura. Iniciación Literaria. Literatura Fantástica. Enseñanza.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÕES DO MUNICÍPIO, DO DISTRITO, DA ESCOLA E DOS EDUCANDOS	13
1.1 A Escola José Rodrigues dos Santos	14
1.2 Educação do campo e seu público alvo	15
1.3 Educação rural x educação do campo	16
1.4 Das práticas e paradigmas de leitura desenvolvidas na escola	19
CAPÍTULO 2- O GÊNERO CONTO USADO COMO MOTIVAÇÃO DA LEITURA NA SALA DE AULA	24
2.1 Contos clássicos e não clássicos	25
2.2 Pesquisa-ação: teoria e práticas de leitura	27
2.2.1 Letramento Literário	30
2.3 O processo de recepção do texto literário em sala de aula	32
2.4 O insólito presente em contos literários e populares	34
2.5 Horizonte de expectativas quanto à leitura literária em classe	39
2.6 Seleção do corpus	40
2.7 Metodologia empregada	44
2.7.1 Motivação e realização	46
CAPÍTULO 3- A LINGUAGEM LITERÁRIA E A POLISSEMIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR	54
3.1 A leitura de contos em classe	56
3.2 Análises de contos lidos	57
3.2.1 Sentimento de fruição	69
3.3 Linguagem verbal e não verbal em atividade de filme	71
3.4 História de leitura de nossos discentes	75
3.5 Mundo real e mundo imaginário	81
3.6 Reescrita	83
3.7 Avaliação, autonomia e revisão textual	89
CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação procuramos refletir sobre o ensino da literatura no contexto escolar, sobre as práticas de leituras desenvolvidas com o texto literário em sala de aula, sobre a prática docente e as expectativas de leitura do discente. Para isso, fizemos a seleção de narrativas curtas marcadas pela presença do elemento insólito como possível motivação para a leitura e a formação do aluno/leitor. Buscamos subsídios teóricos objetivando melhorar a nossa prática docente e estimular a aprendizagem dos nossos alunos, a partir do ensino da literatura que os impulse à prática da leitura e, conseqüentemente, ajude-os a refletir sobre o mundo e a si.

Iniciamos aqui uma narrativa de nossa trajetória profissional, formação, nossas inquietações até a elaboração do projeto de intervenção, com o objetivo de expor o vínculo docente e a real amplitude de nosso interesse, crescimento intelectual e efetivo desenvolvimento do projeto de inserção.

Professora efetiva da rede estadual de ensino de Mato Grosso, desde 2000, embora tenhamos iniciado a carreira do magistério em 1997, como interina, na cidade de Cuiabá, MT. Assumimos o concurso na cidade de Rondonópolis, MT, na Escola Domingos Aparecido dos Santos, onde permanecemos por catorze anos. Atualmente, lotada na Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, localizada no distrito de Boa Vista, município de Rondonópolis. Nesses anos de atuação, na maioria deles, exercemos a função de regente em turmas do Ensino Fundamental.

Em 2007, fizemos uma especialização em leitura e literatura, no Instituto Cuiabano de Educação. Em 2016, fomos aprovadas no Processo Seletivo para o PROFLETRAS e, então, em 2017, iniciamos os estudos no mestrado profissional.

O programa profissional de mestrado, o PROFLETRAS tem por objetivo “[...] o aumento da qualidade do ensino [...], com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita”. Para tanto, o alvo desse programa de mestrado são os profissionais de Letras da rede básica de educação.

Ao obtermos a clareza dessa proposta que norteia o programa, a elaboração de nosso projeto de intervenção se voltou para o desenvolvimento de atividades de seu pilar: leitura, interpretação e escrita.

O Profletras propõe o desenvolvimento de um projeto de natureza intervencionista. Conforme as considerações sobre a Elaboração do Projeto de

Intervenção, documento elaborado pelos docentes da Unidade – Cáceres e apresentado aos discentes durante a disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional, o objetivo do trabalho de intervenção é “[...] mostrar o deslocamento, a inovação, a transformação de uma prática até então, realizada em sala de aula, com base na filiação a uma determinada perspectiva teórico-metodológica com o objetivo de produzir o novo”. Foi a partir dessa perspectiva interventiva que passamos a nos debruçar sobre a problemática da leitura na escola, as concepções de letramento literário, a escolha da turma e a abordagem da pesquisa.

Analisamos, então, a partir de nossa experiência e vivência profissional as situações e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, com as práticas de leitura. Nestas, muitas vezes, o discurso tem se repetido, entre os profissionais da Educação Básica, sobre as dificuldades que enfrentam em trabalhar com a leitura, literária e a não literária, em sala de aula. Outros fatores, além do desinteresse, também contribuem para esse fracasso da experiência com texto literário, como: falta de biblioteca que proporcione ambiente adequado e com acervo atualizado; falta de profissional especializado para atender a demanda discente; um quadro desolador em estruturas físicas de grande parte das escolas públicas; do aparente descaso de autoridades competentes com as políticas públicas da educação. E vemos que a escola, em sua maioria, não fomenta um espaço para a formação do aluno leitor.

Mas, ao dialogar sobre a leitura e a história de leitura dos alunos, percebemos que as narrativas, curtas ou longas, que se pautam pela presença dos elementos fantástico, maravilhoso e estranho em textos ficcionais, têm sido objeto de leitura espontânea, de muitos adolescentes. Pois, muitos alunos relataram a leitura de trilogias como “Senhor dos Anéis”, “Harry Potter”, “Crônicas de Nárnia”, “Crepúsculo”, dentre outras. Muitos alunos contaram-nos que foram ao livro a partir da exibição dos filmes assistidos, baseados nas obras acima citadas. Questionando-os sobre qual aspecto do enredo lido os prendeu e os levou a continuar a leitura, as respostas foram quase sempre as mesmas: o mistério, o inexplicável, o sobrenatural. A partir disso, entendemos que a transgressão da lógica dos fatos são fatores que os mantêm ligados à obra, fazendo com que continuem empenhados em acompanhar as sequências editoriais.

Então, com o dado acima, para tratar da ação de intervenção no trabalho que propusemos para o projeto com a leitura de textos literários, tivemos como possível certeza que enredos com a presença do insólito poderiam ser motivadores para a

leitura literária. E por que o texto literário? Por reconhecer que o trabalho com a leitura literária precisa ser retomado de forma diferenciada, evitar usá-la como pretexto para o ensino de gênero textual, ou para a interpretação artificial, ou ainda, como subterfúgio para identificar o funcionamento morfológico ou sintático da língua, no ensino de gramática, nas aulas de Língua Portuguesa.

Para o desenvolvimento desta intervenção, engajamo-nos na proposta de letramento literário, apresentadas por diversos autores, como: Jauss (1994), Rildo Cosson (2014), Zilberman (1989), Jouve (2002) e outros, que também discorrem sobre o ensino de leitura e de literatura, com objetivo de contribuir para a formação do leitor crítico nas aulas de Língua Portuguesa.

As narrativas selecionadas para o desenvolvimento das práticas de leitura em sala foram os contos: “Os cavalinhos de Platiplanto”, “Tarde de sábado, manhã de domingo” – “A invernoada do sossego”, todas de Jose Veiga. “O pirotécnico Zacarias” – “O ex-mágico da Taberna Minhota”, de Murilo Rubião. “A moça Tecelã”, de Marina Colasanti. “Cidade sem sol”, de Lucinda Persona.

Essa proposta foi desenvolvida em uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, localizada no Distrito de Boa Vista, no município de Rondonópolis, MT.

A turma escolhida era composta por catorze alunos, na faixa etária entre treze e catorze anos. Nessa turma, apenas dois alunos usavam o transporte escolar para se deslocar até a escola e isso facilitou o trabalho pedagógico, possibilitou desenvolver atividades no contraturno. A maioria desses alunos estuda na escola desde o início do seu processo escolar.

No primeiro capítulo desta dissertação, intitulado: “Contextualização do Município, do distrito da escola e dos educandos”, procuramos apresentar aspectos descritivos da cidade, do distrito, da escola e da turma escolhida para a nossa intervenção. Versamos ainda, sobre as especificidades da escola do campo, seu público alvo, as práticas e os paradigmas de leitura na escola.

No segundo capítulo, cujo título é “O gênero conto usado como motivação da leitura na sala de aula”, discorremos sobre as narrativas curtas, a pesquisa-ação, as práticas de leitura e o letramento literário, o processo de recepção do texto literário em sala de aula, a presença do elemento insólito nos contos selecionados, a metodologia empregada e a motivação realizada para a preparação da recepção dos textos.

As práticas interventivas estão descritas no terceiro capítulo, intitulado “A linguagem literária e a polissemia na formação do aluno leitor”. Neste relatamos a história de leitura de nossos discentes, analisamos as atividades desenvolvidas com os contos, atividades de reescrita das produções e a autonomia revisora, elaboração de um livro pelos discentes, contendo criações e recontos, cujas comprovações encontram-se nos anexos finais deste trabalho.

Com base nas atividades desenvolvidas, compreendemos que o ensino da Literatura, em forma de leitura ou produção, é o que possibilita ao aluno/ leitor/ autor observar e externar seus pensamentos e sentimentos no e para o mundo e, conseqüentemente, ter a oportunidade de transformá-lo, e a si mesmo.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÕES DO MUNICÍPIO, DO DISTRITO, DA ESCOLA E DOS EDUCANDOS

O Distrito de Boa Vista pertence ao município de Rondonópolis, MT. A contextualização histórica de fundação deste distrito apresenta uma relação direta com a fundação da cidade de Rondonópolis.

Consta nos relatos de Luci Léa Lopes Martins Tesouro (1993, p. 36), que os irmãos Rodrigues, fundadores desse vilarejo, saíram do estado de Goiás, em 1902, e se estabeleceram, primeiramente, em Rondonópolis às margens do Rio Vermelho, onde hoje está localizado um cais. Mas, devido a um desentendimento político, os Irmãos Rodrigues solicitaram, ao então governador do Estado, a posse de terras da fazenda, na época denominada Boa Vista, que hoje é o distrito de Boa Vista.

A família Rodrigues fixou residência nessa fazenda e desenvolveu o cultivo da cana-de-açúcar para a produção de aguardente e de açúcar. Mesmo com sua produção quase artesanal, o alambique construído pelos Rodrigues consistiu na primeira fábrica instalada no futuro município de Rondonópolis. Fizeram-se pioneiros na atividade agrícola que não consistia apenas na agricultura de subsistência, pois, tinham no povoado uma pequena comercialização de alguns produtos agrícolas. José Rodrigues dos Santos não media esforços na busca de soluções para as dificuldades encontradas na região, destacando-se como o maior pecuarista daquele período, dos anos iniciais dos do século XX. Consta na memória do povo que coragem e trabalho eram o lema desse pioneiro, digno de nota e reconhecimento. Os Rodrigues, ali estabelecidos, demonstraram ter uma preocupação muito particular com a educação de seus descendentes. Por conta disso, salas de aulas eram improvisadas para atender não só as crianças, mas também os adultos, com a modalidade do antigo MOBREAL, com o objetivo de alfabetizar. Para continuar os estudos, as famílias, com mais poder econômico, mandavam seus filhos estudarem em Fátima de São Lourenço-MT, onde havia escola religiosa e uma educação tradicional. Porém, com a vinda de trabalhadores para atender as necessidades de cuidados com a pecuária e outras atividades, e por conta da atividade de comércio na BR, e suas necessidades de moradia, surgiu a vila. A comunidade ansiava por uma escola visando a não mais deslocarem seus filhos a outras localidades para estudar. Ao governo do estado

reivindicaram a construção de uma escola estadual no distrito. Dessa reivindicação, numa área de terra doada por um dos descendentes dos Rodrigues, foi construída a primeira e única escola do Distrito de Boa Vista, inaugurada em 1972, nomeada de Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, em homenagem à família Rodrigues, na pessoa do fundador da vila. Hoje, o distrito, além da escola, conta com uma creche municipal que atende à educação infantil.

A escola, desde então, é sempre uma referência para a comunidade. Todas as atividades importantes como, reuniões, audiências públicas e mobilizações, normalmente ocorrem na quadra de esportes da escola. Os moradores são parceiros essenciais nas atividades escolares que vão desde o envolvimento dos pais nos projetos relacionados à aprendizagem de seus filhos, como também àquelas que visam à melhoria estrutural da escola.

1.1 - A escola José Rodrigues dos santos.

A Escola José Rodrigues dos Santos está localizada à Rua Santa Catarina, s/n, no distrito de Boa Vista, município de Rondonópolis, MT. Atende alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, funciona em período integral. A escola, além de atender na sede, possui cinco salas que funcionam distante, em parceria com a SEMEC do município de Rondonópolis, nas seguintes escolas municipais: Escola Municipal Lar São Domingos - Vila Naboreiro, Escola Municipal Rural Carimã - Assentamento Carimã, Escola Municipal 14 de Agosto - Assentamento Chico Mendes, Escola Municipal Rui Barbosa - Canguçu e Escola Municipal Prof. Dersi R. de Almeida - Vila Gleba Rio Vermelho. Oferta o Ensino Médio, na modalidade regular e EJA, nos períodos vespertino e noturno. Ao todo, a escola atende quatrocentos e vinte e quatro alunos, sendo cento e vinte e quatro na sede.

Todos os alunos, matriculados na escola sede, ou nas salas anexas, moram na vila ou em fazendas próximas e são, na sua maioria, filhos de trabalhadores rurais, ou trabalhadores do campo, quando alunos do EJA. A escola sede, embora esteja situada no campo, possui calendário normal, pois, os trabalhadores rurais seguem uma rotina diária que não envolve somente períodos de plantação e colheita. Diferentemente, há outras escolas que promovem a educação no campo, e devido à necessidade imposta pela atividade econômica que se intensifica em determinada época do ano, apresentam um calendário próprio que atende as necessidades de

seus educandos, de acordo com sua realidade educacional. Este é um direito assegurado pela Resolução N. 126/03-CEE/MT, no seu artigo 5º; p.02:

Art. 5º - Na organização do calendário, dos espaços e tempos pedagógicos e das estratégias metodológicas específicas de atendimento escolar no campo, as escolas observarão:

I - O ano letivo, observada a obrigatoriedade do disposto nos artigos 23 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil;

A realidade educacional estabelecida na Escola Estadual José Rodrigues, devido as características segue uma normalidade periódica.

Na escola sede, cada turma é composta de oito a quinze alunos por sala. Tem um quadro de catorze professores, um secretário escolar, três TAE-Técnico Administrativo Escolar e seis AAE-Agente de Apoio Administrativo Escolar. Os profissionais são, na maioria, contratados e alguns residem no Distrito. Quanto à estrutura física, essa escola conta com cinco salas de aulas, todas climatizadas, um laboratório de informática com treze computadores e dois *datashow*, quadra esportiva coberta, cozinha, sala de professores, secretaria, banheiro masculino e feminino, uma biblioteca e um amplo pátio. A maioria dos professores são habilitados por área, atuantes na escola sede, pertence ao quadro de professores contratados e se deslocam por 32 km, de Rondonópolis até Boa Vista, para ministrarem suas aulas, no terceiro ciclo do Ensino Fundamental. Esses profissionais são muito rotativos devido à dificuldade de deslocamento e do processo de lotação, que depende da pontuação de cada um, na época das contratações, ano a ano. Porém, os professores unidocentes que atendem ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental são moradores de Boa Vista. Ainda que interinos, conseguem permanecer maior tempo na escola, com a renovação de seus contratos. Isto facilita o entrosamento com a escola, pois, participam mais ativamente das formações didático-pedagógicas ofertadas para o profissional lotado nas escolas do campo. Percebemos que muitos professores advindos das escolas urbanas, para a Escola José Rodrigues, sentem dificuldades em entender a especificidade da escola do campo e a cultura local. Na escola sede há três professores de Língua Portuguesa, apenas um é do quadro de efetivos. Um deles atua na coordenação escolar.

1.2- A educação do campo e seu público alvo

A educação do campo é uma modalidade de ensino que objetiva a atender crianças e jovens que, especificamente, vivem ou trabalham na zona rural. Trata-se de uma política educacional que pretende possibilitar acesso e permanência de uma camada da população que vive fora do meio urbano e deve ter assegurado o seu direito à educação. O Decreto 7352/2010, em seu artigo 1º, conceitua população de campo e escola do campo. (BRASIL, 2010):

Populações do campo: agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (grifo nosso). Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

A partir desse decreto, a educação do campo deixou de ser apenas uma questão geográfica, de localização. Passou a ser caracterizada a partir da identidade cultural de seu público alvo, mesmo que localizada no meio urbano, ou pequeno urbano como é o caso contextual da Escola José Rodrigues dos Santos.

1.3- Educação rural x educação do campo

A educação rural era, predominantemente, vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos. Essa visão educacional predominou até a segunda metade do século XX. Nessa época não havia uma política educacional voltada à cultura e costumes do homem do campo. Isso significa dizer que a educação para as pessoas do campo era descontextualizada da realidade na qual a escola estava inserida. O objetivo da educação rural era formar mão de obra para o mercado de trabalho urbano, pois, a didática era toda voltada à realidade urbana e distanciada da realidade do campo, fato que contribuiu muito para êxodo rural.

A partir da realização da I Conferência Nacional por uma educação do campo, em 1998, (ROSA; CAETANO, 2008, p. 23):

[...] a expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que, em tempos de modernização, com esta expressão campo, há uma abrangência maior de sociedades diversas que habitam as regiões do país que não se dizem urbanas.

Após essa conferência, o que se pretendeu é que a escola do campo tivesse práticas educativas condizentes com a realidade da população camponesa, que levasse em conta a tradição e a cultura destes. Portanto, percebemos que um novo olhar sobre a educação ofertada a essa população está se constituindo, a partir da valorização do seu lugar, o contexto cultural, a vida e o trabalho no campo.

Essa política pública voltada para uma especificidade da escola do campo se consolidou com a LDB, em 1996, que determina e delinea legalmente como deve ser o currículo, a metodologia e a organização das escolas situadas no campo.

O artigo 28 da LDB/96 determina que: Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (grifo nosso) Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Reafirmadas as especificidades necessárias à organização da educação do campo, realçamos o destaque para o não fechamento das escolas sem a anuência da comunidade. Esse dado é importante, pois, fechar uma unidade no campo era uma prática comum para se reduzir gasto por parte da Secretaria de Educação, levando em conta apenas o número de alunos frequentes, sem considerar outros fatores.

Embora a escola do campo tenha suas especificidades asseguradas por lei, e respeitadas pelos órgãos gestores, segue a política de ensino adotada pelo Estado de Mato Grosso. A Escola José Rodrigues está organizada em Ciclos de Formação Humana, conforme preconiza a OC's do Estado de Mato Grosso. Como nosso trabalho se desenvolve no Nono Ano do Ensino Fundamental, consideramos necessário explicitar a política pública que sustenta esse sistema de ensino. (MATO

GROSSO, 2013, p. 2).

Os nove anos do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Mato Grosso são organizados por Ciclos de Formação Humana compreendidos em três ciclos para atender a fases específicas de desenvolvimento: 1º Ciclo – infância; 2º Ciclo – Pré-adolescência; 3º Ciclo – Adolescência. Essa forma de organização está regulamentada pela Lei nº 9394/96- LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT e orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

Desse modo, a turma para a qual desenvolvemos o projeto cursava o último ciclo e o último ano do Ensino Fundamental. Tal política, implantada nos anos noventa, tinha como objetivo diminuir os altos índices de evasão e repetência, conforme dados apresentados nos escores do estado de Mato Grosso.

A escola, em seu PPP, traz descrito o engajamento em relação à especificidade de seus educandos, embora incluída numa política de organização educacional igualitária para o Estado de Mato Grosso. Alguns pressupostos de sua especificidade como escola do campo são assegurados no seu Projeto Político Pedagógico (PPP. ESCOLA JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS, 2017, p. 22-23).

Conceber a Educação Básica do campo voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo suas diferenças individuais e culturais, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas. É também com objetivo de diagnosticar e buscar soluções para combater as desigualdades do cotidiano escolar, e com a finalidade de incentivar a construção de relações baseadas no respeito e na valorização do homem que tira seu sustento da terra. Não queremos formar trabalhadores do campo que conforme ao modelo de agricultura em curso, mas, justifica-se pela busca de melhor qualidade de Ensino e aprendizagem na escola do campo e inverter a lógica de que se estuda para sair do Campo. Queremos ajudar a formar sujeitos capazes de lutar pela implementação de projetos que incluam a todos que estiverem dispostos a trabalhar a viver e a conviver na sua localidade como também preparado para os desafios do mundo contemporâneo.

Então, em tempos de globalização, quando não se formam os alunos apenas para o local natural, mas para as inúmeras possibilidades como futuros profissionais, que saem em busca de trabalho, o desafio maior é ofertar uma educação na escola do campo que contemple possibilidades de engajamento, tanto local quanto global. O objetivo não é educar para deixar o campo, mas preparar a aluno para integrar esse

saber escolarizado, conquistado nos vários anos de estudos ao local onde vive. O sucesso profissional pode ser construído ali ou para além-fronteiras.

Essa é uma decisão que, futuramente, caberá ao educando diante da finalização de sua formação escolar e profissional. Para isso, deverá sentir-se preparado, do ponto de vista do conhecimento, para tal decisão. Pois, o avanço tecnológico no campo também necessita cada vez mais de trabalhadores com conhecimentos especializados em determinadas áreas tecnológicas. O campo não é mais o mesmo. Atualmente, há técnicas avançadas de reprodução para a pecuária, para o cultivo, e os equipamentos sofisticados exigem profissionais com formação educacional avançada. O olhar de atraso para o campo não cabe mais ao século XXI.

1.4 - Das práticas e paradigmas de leitura desenvolvidas na escola

Os desafios dos profissionais lotados na escola do campo são imensos. As atividades envolvendo a leitura no 1º e 2ª ciclos - infância e pré-adolescência, no Ensino Fundamental da Escola José Rodrigues, estão pautadas no paradigma de ler pelo prazer de ler. Então, as ações envolvendo a leitura partem, principalmente, do contato do educando com o livro. Para isso, os professores preparam na sala de aula “momentos de contação de histórias”, em que o professor planeja e define dias e momentos das aulas em que lerão, ou contarão algumas histórias para seus alunos. Tem ainda os “cantinhos de leitura”, espaço na sala de aula preparado e disponibilizado para leitura; há também a “bolsa do livro”, que a criança leva para casa, no fim de semana, alguns exemplares para leitura junto à família.

Todos os professores desses dois ciclos iniciais têm, semanalmente, um dia agendado para uso da biblioteca com seus educandos. Na biblioteca, há um espaço pequeno para a retirada de livros, mas, em compensação, um amplo espaço destinado ao trabalho com a leitura, com mesas e cadeiras, um canto com tapetes e almofadas, o que torna o ambiente propício para a leitura deleite. Nestes ciclos, propõe-se o contato com o registro escrito em vários gêneros textuais e literários. Leitura de poesias, contos de fadas, fábulas, contos diversos são constantes no cotidiano deles.

Mesmo com acervo, de certa forma, limitado, todo o material é explorado pelos professores da Uni-docência. Acervo este que já foi bem ruim, mas melhorou com ações e programas do MEC, que tem enviado às escolas exemplares paradidáticos

para leitura. Esse contato com o livro e, conseqüentemente, com o texto literário, é importantíssimo para a formação intelectual do aluno/leitor.

Os educandos, nesses dois ciclos, mantêm laços estreitos com a leitura. Pois, desde o momento de alfabetização e consolidação desta, o aluno está ávido por novos conhecimentos. Poucos deles têm contato com as tecnologias virtuais ou as redes sociais, devido a não aquisição de aparelhos tecnológico ou pela proibição de acesso, pelos pais por conta da pouca idade. Então, ler torna-se uma atividade prazerosa. Mas o que acontece com esses educandos recém-saídos do 1º e 2º ciclos, que vão para 3º ciclo – na fase da adolescência? Por que perdem esse contato com o livro e com a leitura? Uma das possibilidades desse afastamento, possivelmente, esteja relacionado à nova forma de organização das aulas. Pois, nessa outra fase (3º. ciclo) passa-se a ter vários professores e várias disciplinas ministradas.

No terceiro ciclo, a leitura está a cargo do professor de Língua Portuguesa, essencialmente, mesmo que se entenda que a leitura não é responsabilidade única desse profissional. Então, esses educandos precisam de um tempo para adaptação a esse novo formato das aulas. Muitos profissionais da área de linguagem não conseguem dar continuidade a esse trabalho com a leitura, nem o intensificar porque há uma preocupação maior com as questões gramaticais curriculares, também pela sua não continuidade na escola, pois, anualmente há troca de professores nas distribuições das aulas. A leitura fica relegada a pequenos textos contidos no livro didático e que, geralmente, são um pretexto para se ensinar gramática normativa. E a leitura literária como passa a ser trabalhada? No 3º ciclo, de um modo geral, como já observamos, fica relegada a uma lista de títulos que é entregue aos discentes, para que estes façam as leituras durante o ano. Portanto, todo o trabalho envolvendo leitura dos textos literários está pautada num paradigma quantitativo.

Percebemos que no 3º ciclo há um certo afastamento dos alunos em relação à biblioteca, ao contato com o livro. Muitos professores dão um encaminhamento, via livro didático, para a leitura literária. Portanto, não se mantém o paradigma pelo prazer de ler, já, de certa forma estabelecido anteriormente entre os alunos. E não se cria um paradigma com a leitura reflexiva. Então, a maior parte do trabalho com a leitura, desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa, refere-se a uma leitura quantitativa, com a finalidade de cumprir o currículo. Mas que, de maneira alguma sinaliza para um processo de leitura com abertura à reflexão, sobre o engajamento social de cada texto ou obra lida.

Nas reuniões em que se discute a temática da leitura, uma das queixas constantes dos profissionais da área da linguagem é a escassez de acervo, e por isso não é possível um trabalho além do quantitativo. Muitos professores dizem que na escola do campo é ainda mais difícil um bom acervo, e que os alunos não querem ler, mesmo recebendo orientação. A outra queixa é em relação ao tempo disponível para o trabalho com a leitura em sala de aula, pois, privilegiam aprendizagem conteudista e, portanto, não há espaço durante as aulas para leitura literária. Portanto, o trabalho com a leitura literária, na escola do campo, enfrenta as mesmas dificuldades das escolas urbanas. Aqui também o aluno/adolescente está conectado à tecnologia, lida com as redes sociais e ama a tela. É uma geração que, ao sair da pré-adolescência, descobre a tecnologia com a anuência da família. E, portanto, ler livros é uma atividade que aos olhos do educando deixa de ser atrativa.

O paradigma presente no trabalho com a literatura, no Ensino Médio, é o histórico e cultural. Propõe-se o ensino de literatura a partir dos autores e obras clássicos. Nesse sistema, estuda-se os períodos literários, as biografias dos autores e tomam os clássicos como modelos de escrita, a partir da análise de fragmentos. Isso ocorre em grande parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa, como pudemos observar no registro de conteúdo de uma turma do 3º Ano, do Ensino Médio, do 3º e 4º bimestres. Há maior preocupação com os períodos literários e as características dessas escolas literárias do que com a leitura literária, como experiência estética.

Figura 01- Lançamento do conteúdo no diário eletrônico -3º. bimestre - 3º. Ano U
Ensino Médio

Conteúdo
COMBINADOS DIDÁTICOS. LEITURA E COMPREENSÃO DO TEXTO "REPÓRTER OU MODELO?". ATIVIDADES.
SINTAXE: O ESTUDO DO PERÍODO COMPOSTO. A ARTICULAÇÃO DAS ORAÇÕES. ATIVIDADES.
ESTUDO DO PERÍODO COMPOSTO POR COORDENAÇÃO.
ATIVIDADES.
ESTUDO DO PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO.
CONTINUAÇÃO: ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS. ATIVIDADES
ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS. ATIVIDADES.
ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS. ATIVIDADES.
ATIVIDADES COMPLEMENTARES SOBRE ORAÇÕES SUBORDINADAS.
LITERATURA: PRÉ-MODERNISMO, MODERNISMO.
O PROJETO LITERÁRIO DO PRÉ-MODERNISMO. OS AGENTES DO DISCURSO. ATIVIDADES
PRINCIPAIS AUTORES E OBRAS. ATIVIDADES.
ESTUDAR COM TEXTOS: A RESENHA, O RESUMO E A SÍNTESE. ATIVIDADES.
RESUMO E SÍNTESE DE TEXTOS. LEITURA GLOBAL DO TEXTO. ATIVIDADES.
LEITURA ANALÍTICA DO TEXTO. ATIVIDADES.
FORMULAÇÃO DO RESUMO. ATIVIDADES.
ATIVIDADES DE REVISÃO.
ATIVIDADES

FONTE: www.seduc.com.br

Nessa figura 01, percebemos muito sobre a prática cotidiana do professor. Se analisarmos a descrição dos conteúdos elencados, a partir desta listagem, comprova-se a aplicação do trabalho com a literatura focado no paradigma "histórico literário", pois, há a preocupação com os períodos literários, com os autores e as obras:

literatura: Pré-Modernismo. Modernismo [...]. A leitura se aplica a partir dos textos ancorados no livro didático, como no exemplo inicial da atividade de leitura e compreensão do texto. Há um prenúncio de uma relação de leitura baseada apenas no texto, que deve ser lido para responder questões sobre a temática explorada. Pelo tempo dedicado aos conteúdos e atividades lançados em tópicos, sem descrições e detalhes sobre como essas aulas foram desenvolvidas, parece-nos haver um trabalho voltado para a quantificação do conteúdo, com prioridade no ensino gramatical tradicional. O conteúdo literário somente vai aparecer a partir da décima linha.

Observamos que o ensino da literatura a partir de uma contextualização histórica dos períodos se faz presente na prática docente, na maioria das escolas, no Ensino Médio. Procuramos entender quais fatores influenciariam tal prática. O primeiro fator pode ser a própria formação do professor que, conforme afirma Todorov (2009, p. 35):

Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade: antes de serem professores, eles foram estudantes.

Outros fatores, além da formação acadêmica, também contribuiriam, como o cumprimento de um conteúdo extenso, voltado para o conhecimento gramatical, e ainda, a extensa jornada de trabalho de alguns docentes que dividem seu trabalho em mais de uma rede educacional, devido à baixa valorização do magistério. Um outro aspecto relevante no trabalho com a literatura é o papel do professor/leitor. Há certos questionamentos acerca das leituras do docente e sua função como leitor. Sentimos que é imperativo que o docente seja um leitor capaz de influenciar os seus alunos a partir de suas experiências de leitura.

Em grande parte, falta na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, a presença de um trabalho voltado para a relação dialógica entre leitor/texto/leitor. As atividades de leitura com o texto literário, ou ainda a falta delas, impedem que o aluno/leitor sinta e vivencie a experiência do letramento literário. Embora haja um planejamento envolvendo a leitura, notamos que as metodologias aplicadas nesse processo não têm alcançado bons resultados na formação do aluno leitor. Os professores reconhecem a necessidade de mudança nesse quadro, apesar das limitações, como: precárias estruturas das salas, acervo referencial escasso, ausência de bibliotecários,

falta de Internet, e outros fatores que dificultam seu trabalho com o texto literário, só não têm a clareza de como isso pode ser feito. O coletivo da escola questiona sempre a respeito da apatia de nossos alunos, em relação à leitura.

CAPÍTULO II

O GÊNERO CONTO USADO COMO MOTIVAÇÃO DA LEITURA NA SALA DE AULA

O trabalho com a leitura, em muitas escolas, está direcionado ao ato de ler para responder questionamentos sobre o texto, ligado ao trabalho com o período histórico-literário, sem que se busque um sentido de interpretar e produzir argumentações e reflexões. Muitas vezes, indica-se uma lista de obras que deverão ser lidas durante o ano, faz-se um controle dessa leitura com fichas, momento breve de socialização e se encerra a atividade. Com essa sequência, o professor pensa estar desenvolvendo um projeto de leitura na escola, mas, agindo assim, esse trabalho com a leitura não se completa, pois, atinge poucos alunos. A escola deve levar em conta que, com a leitura de livros, concorrem diversos outros meios de ler que são atraentes e confortantes, como a TV e as redes sociais.

Motivar os alunos à leitura com o texto literário é uma tarefa árdua, exige do professor tempo de planejamento e escolha seleta dos textos. Pois, deve-se levar em conta que a maioria dos alunos são leitores iniciantes e dizem não gostar de ler. Por isso, em nosso projeto de intervenção, propusemos que a seleção dos textos, a levar para a sala de aula, fosse do gênero conto com narrativas curtas, uma vez que são mais práticas para trabalhar integralmente na classe.

Ao optarmos pelo gênero conto, pensamos em tramas cujos temas atraíssem o aluno adolescente. Assim, vimos que as narrativas com a presença do insólito lidam com o inexplicável, o mistério, o absurdo e o estranho e, essa característica da narrativa, segundo dados orientados pela psicologia, é intensamente apreciada pelos adolescentes. Portanto, esse gênero com características do insólito, fantástico, maravilha e estranho foi que norteou o nosso trabalho didático e pedagógico neste projeto de intervenção, de leitura com os textos literários.

Pensamos que, para formar comunidades leitoras era necessário, como já dito, um trabalho diferenciado com a leitura dos textos literários na sala de aula, e para tanto optamos por iniciar nossa intervenção trabalhando a partir da perspectiva das concepções didáticas pedagógicas do letramento literário, como uma prática social reflexiva e experiencial. O nosso objetivo foi desenvolver todas as atividades de leitura durante as aulas, no espaço escolar. Portanto, as narrativas curtas nos deram essa possibilidade. O conto, do ponto de vista de alguns teóricos, condensa no seu interior

todas as possibilidades da ficção literária, entranhadas pelos gêneros mais longos, como, por exemplo, o romance e a novela. Como afirma Alfredo Bosi (2015, p. 7, 8, 9):

O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendentes variedades. Ora, é quase documento folclórico, ora quase crônica da vida urbana, ora quase drama do cotidiano burguês, [...] enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às destas da linguagem literária. [...] quanto à temática, o conto tem exercido, ainda e sempre, o papel de lugar privilegiado em que dizem situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo. [...] O conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e discurso que os amarra. [...] A invenção contista se faz [...] pelo achatamento de uma situação que atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço, tempo, personagens e trama.

Embora condensado, o conto teve um valor significativo como texto literário aos alunos, pois, todo o seu processo de criação foi agônico e apaixonado, transcendendo de uma escrita meramente narrativa para textos esteticamente elaborados. Como o projeto de intervenção teve o objetivo de aproximar o aluno do texto literário, com ênfase na formação do leitor, as narrativas curtas encaixaram-se perfeitamente a esse propósito.

2.1- Contos clássicos e não clássicos

O conto é uma expressão antiga de narrar ficção, mesmo entre os povos que desconheciam a escrita. Fez-se presente desde os primórdios. Entre os povos antigos era praticado na forma oral, em prosa ou versos, por meio de histórias de seus mitos, lendas, entre outros. Para Spalding (2008, p.13):

De longínqua e milenar história – alguns remontam sua origem a contos egípcios de 4.000 anos antes de Cristo –, sua evolução confunde-se com a história da própria humanidade e suas profundas transformações, passando pelo período bíblico e a história de Caim e Abel, pelos contos do Oriente e as mil e uma noites, pelos contos eróticos de Boccaccio e pelas novelas exemplares de Cervantes. Mas é no século XIX que o conto se desenvolve enquanto gênero a partir de estudiosos e teóricos como os Irmãos Grimm e Edgar Allan Poe.

No século XIV, o conto faz a transição da oralidade para a escrita, marcando o início de um novo fazer no registro dessas histórias, um recontar a partir da escrita. Surge então, um novo contador-escritor dessas narrativas como afirma Gotlib (1990, p. 09):

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário.

Assim nasceu o conto tradicional, que tem sua origem na narrativa oral com transformações aos longos dos séculos. Inicialmente, no conto tradicional, tem-se alguns aspectos inerentes, como: iniciar com a expressão “Era uma vez”, e finalizar com a expressão “Felizes para sempre”. Um outro aspecto presente no conto tradicional é elemento maravilhoso. A sua estrutura apresenta sempre uma forma simples de contar, seja na oralidade ou na escrita, transmitindo, assim, a muitas gerações, sem perder sua capacidade de renovar suas transmissões, sem a perda do seu fundo inicial ao contar e recontar uma mesma história. Mas, ao longo do tempo, os contos foram se desligando dessa forma, ganhando um novo formato. O conto transmutado pelo tempo, renova-se na sua estrutura, aposta em outras possibilidades de narrar. Assim se define pelas palavras de Gotlib (1990, p.17), numa nova forma de narrar.

O que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos. O que houve na sua “história” foi uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura: o conto permanece, pois, com a mesma estrutura do conto antigo; o que muda é a sua técnica. [...], que se baseia na evolução do modo tradicional para o modo moderno de narrar. Segundo o modo tradicional, a ação e o conflito passam pelo desenvolvimento até o desfecho, com crise e resolução final. Segundo o modo moderno de narrar, a narrativa desmonta este esquema e fragmenta-se numa estrutura invertebrada.

Antes a ordem era obedecer a uma unidade de início, meio e fim para as histórias. Gotlib comenta que depois do advento da Revolução Industrial, a unidade da vida foi se perdendo, conseqüentemente a representação dessa vida, na obra, passou a ser fragmentada. Essa complexidade da fragmentação se configurou fortemente com o advento do futurismo, em que as amarrações das palavras e dos acontecimentos se diluem também na literatura.

Como exemplo desse novo modo de contar a partir da estrutura de um conto moderno, tem-se a narrativa de Marina Colasanti. Seu conto, “A moça Tecelã”, traz a indeterminação do tempo, pois, não define quando a história é contada. Descreve as ações da personagem ao longo dos dias, indicando uma ação de longa duração, mas não emprega a expressão “Era uma vez...”. O conto também apresenta traços do conto tradicional, pois, o companheiro tecido pela personagem é descrito, nas suas vestes, a partir do arquétipo do príncipe. A narrativa apresenta o elemento mágico através do tear, em referência ao conto tradicional, para o qual é essencial. Outra presença importante é o desejo de felicidade idealizada pela personagem na figura de seu companheiro. Mas, esse ideal de felicidade é desfeito a partir das exigências luxuosas e intransigências de seu parceiro. A narrativa não apresenta um clímax, pois seu conflito é muito sutil. Só aparece na necessidade da personagem em trazer dias alegres. E tudo se desfaz, quando ela faz sua escolha e destece o companheiro, trazendo a harmonia de um tempo feliz, mas sem a presença da expressão “feliz para sempre”. Embora, o conto apresente um final feliz, pois, ao tecer a moça trouxe um novo tempo a partir de suas escolhas. Vimos que os contos modernos trazem consigo traços dos contos tradicionais, mas esses elementos não estão mais presos a uma só maneira de contar. Modernamente, esses elementos estão diluídos ao longo da narrativa, podendo se estruturar às avessas, trazendo um novo modo de ver a complexidade da sociedade moderna. Nesse conto, mais especificamente, os alunos perceberam essa relação às avessas em relação ao conto tradicional.

Todos os contos trabalhados durante a intervenção estão narrados a partir da perspectiva moderna, ou seja, trazem na sua forma de estruturar as muitas possibilidades de realização de uma trama. O conto é, na verdade, a expressão de um tempo, de uma cultura, de uma realidade e, como tal, só conseguiria expor tudo isso a partir de uma batalha entre vida e a escrita dessa vida a partir da narrativa.

2.2 – Pesquisa-ação: teoria e práticas de leitura

Devido à natureza intervencionista do programa, já na primeira semana de aula do mestrado, as nossas leituras foram sobre a temática da “pesquisa-ação”, cuja definição dada por Thiollent (2011, p. 20):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ao ingressarmos no PROFLETRAS, compreendemos melhor a pesquisa-ação, por ora já estudada com orientação da SEDUC-MT que visava aplicá-la nas escolas públicas do estado. Percebemos que o estado, na sua política de formação, propunha um pedagogismo, ou seja, uma busca de soluções para as dificuldades de aprendizagem, com resultados imediatistas. Pois, a formação continuada, promovida pelo estado, direcionou para uma intervenção específica que proporcionasse aos alunos um maior desempenho, com ênfase em dois descritores avaliados na Prova Brasil. Portanto, por parte do estado, não houve uma proposta baseada no processo de aprendizagem. Enquanto, para o estado essa mudança continua sendo uma educação bancária, de transferência de conhecimento, vista como uma forma de treinamento do professor e do aluno para uma situação específica, numa busca de resultados positivos para uma determinada situação. De outro modo, entendemos que no Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, a pesquisa-ação é um movimento de constatação de uma determinada situação, onde o pesquisador não é apenas um observador, mas um agente transformador dessa realidade, juntamente com os envolvidos. Produz-se conhecimentos a partir do processo de intervenção que resulta num produto inovador, com caráter local e individual, para a melhoria de uma determinada prática. A pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional. Segundo Thiollent (2011, p. 75):

[...] com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Com o estudo do método da pesquisa-ação, o professor do Ensino Básico, visto como um repassador dos conhecimentos produzidos pelos centros de excelência, através de pesquisas tradicionais, passa a ser também um pesquisador de sua realidade educacional, permitindo a este uma reflexão sobre sua prática pedagógica e uma ação com os atores envolvidos nessa realidade, de modo cooperativo e participativo, buscando uma transformação dessa situação. A pesquisa-ação apresenta sempre um caráter intervencionista a partir da ação proposta para a mudança do objeto pesquisado. O projeto de intervenção é uma proposta metodológica-teórica que envolve determinadas ações para resolver um problema diagnosticado a partir da pesquisa-ação. Surge sempre de um desafio ou da oportunidade de melhoria de alguma situação a partir de ação estabelecida, para dar respostas a um problema diagnosticado durante a pesquisa-ação. Mas, todo o processo de pesquisa-ação e de intervenção está diretamente ligado a um saber construído ao longo do processo. Assim reafirma Thiollent (1986, p. 21-22)

Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento. Consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Sendo assim, desde a observação, a partir de nossa própria experiência como professora, sempre nos inquietou a problemática das atividades de leitura na escola. Pois, não se pode afirmar que nossos alunos não leem, uma vez que estão cercados de textos e dispositivos tecnológicos com aparatos de leitura. E, essa afirmação é um paradoxo. Essas leituras, muitas vezes, são feitas apenas de forma que atendam ao processo de comunicação, sem inquietação ou reflexão. Portanto, a problemática do desinteresse dos adolescentes pode ter relação com a possível forma didática das atividades de leitura propostas na sala de aula. Portanto, nosso olhar a partir da pesquisa-ação está no fato de não apenas analisarmos o problema, mas planejar uma ação de intervenção que, obviamente, não resolve a problemática da escola, em relação à leitura, mas contribui para construir um novo caminho em relação à prática docente, no trabalho cotidiano com a leitura.

Com o dado levantado sobre o que os alunos não gostam de ler, mas apreciavam histórias e filmes com elementos das narrativas insólitas, passamos a tratar da ação de intervenção, cujo projeto atentou para esse aspecto, com a leitura de textos literários. E por que o texto literário? Por reconhecer que o trabalho com a leitura literária precisa ser retomado de forma diferenciada, evitar usá-la como pretexto para o ensino de gênero textual, ou para a interpretação artificial, ou ainda, como subterfúgio para identificar o funcionamento morfológico ou sintático da língua, no ensino de gramática, nas aulas de Língua Portuguesa.

2.2.1 - Letramento literário

Entendemos que, quando o professor desenvolve um trabalho com o texto literário, as atividades propostas de interpretação não devem se resumir à extração de informações contidas no texto, atividades de resumo, fichas de leitura, dramatização, ou ainda à leitura pela simples leitura. Se tais exercícios visarem a apenas confirmar se o aluno fez a leitura recomendada pelo professor, perde-se a oportunidade de promover debates, argumentações que possibilitariam o crescimento intelectual e a formação do leitor crítico.

Há uma tendência de escolarização da leitura com o texto literário de forma quantitativa. Se o professor agir assim, o processo de apropriação de sentidos dos textos, como experiência a ser realizada no ato da leitura, no encontro de autor, texto e leitor se perde, e o caminho para o letramento literário pode não ser trilhado.

Para tentar reverter esse panorama, na prática metodológica com a leitura do texto literário, no cotidiano da sala de aula, uma mudança paradigmática se faz necessária no ensino da leitura. Uma das possibilidades de mudança é na formação de leitor. O professor deve planejar as aulas com estratégias que envolvam a fruição e o deleite, para uma leitura atraente e responsiva. Há muitas inquietações sobre como melhorar o processo de aquisição do gosto pela leitura, que nos motivam a refletir sobre o ensino da Literatura e, principalmente, sua prática em sala de aula. Conforme Rildo Cosson (2014, p.17):

Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a

incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade.

Isso significa que o ensino da Literatura, em forma de leitura ou produção, é mais que mero entretenimento ou uma simples forma de fazer com o que o aluno leia. Ela possibilita ao aluno/ leitor/ autor observar e externar seus pensamentos e sentimentos no e para o mundo e, conseqüentemente, ter a oportunidade de transformá-lo, e a si mesmo.

O letramento literário, segundo Coenga (2010, p. 55), acrescenta o adjetivo literário ao conceito de letramento, com a seguinte definição: “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Outros, como Paulino e Cosson (2009, p. 76), definem como: “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Portanto, para que o processo de letramento literário aconteça, é necessário que o professor compreenda que é uma peça fundamental nessa proposta de letramento, pois, só um bom leitor, entusiasta das leituras que faz, pode influenciar seu aluno a ser leitor, além de todo o processo metodológico, das estratégias e sua sistematização, faz-se imperativo, como afirma Bordini e Aguiar (*Apud* COSSON, 2014, p. 45):

A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e com base nessa interação, meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação.

Sendo assim, pensar atividades com o texto literário para que o aluno possa compreender a experiência da leitura com o texto, seu engajamento social, contribuição para a formação de um leitor crítico, são tarefas indispensáveis nesse processo de letramento literário.

Entendemos que as práticas de leitura realizadas com o texto literário são muito mais que um ato de decodificação, ou mero entretenimento, ou superficialidade na identificação deste ou aquele aspecto a partir do elemento explícito. Segundo os

preceitos de JAUSS (1994), com base na Estética da Recepção, a aprendizagem de si e suas reflexões, na relação do leitor com o texto, é que faz transbordar valores do outro, questionamentos da ordem posta, reafirmar posturas ou não.

Essa percepção da aprendizagem a partir da leitura é reafirmada por Kleiman (2004, p. 13).

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente os diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Assim, entendemos a importância de o aluno perceber que tudo o que ele pensa está no seu social. O saber cultural vai se transformando em um novo saber, pois a leitura de um texto interage com outro, intertextualmente.

2.3 - O processo de recepção do texto literário em sala de aula

Contemporaneamente, o estudo da literatura passa a ser analítico, ou seja, há uma preocupação com a elaboração estética e com os elementos composicionais dos textos literários. Sentimos que há uma sensível preocupação com o paradigma social no ensino da literatura, com a expressão social cultural com o objetivo de desenvolver a consciência crítica, também sobre a existência ou não dessa disciplina na escola. Um dos papéis do professor de Língua Portuguesa é promover e conduzir o debate, selecionando textos, socialmente relevantes, que representem as minorias e que apresentem engajamento político cultural. Em 1969, ao proferir uma palestra, Hans Robert Jauss fomentou um novo paradigma de formação do leitor, ou seja, o ensino da literatura passa sustentar-se no tripé: autor, obra e leitor, porém, os dois primeiros em segundo plano. Segundo Jauss (1994, p.25):

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por

parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete.

Portanto, a obra só é atualizada a partir da recepção do leitor, e não há obra contemporânea, mas a que se faz atual no momento da leitura. Ou seja, é perfeitamente possível ler uma obra escrita no início do século XIX, e sua atualização acontecer, sincronicamente, no ato da leitura. Nessa interação, o diálogo entre leitor e obra preenche as lacunas, renovando a obra literária da perspectiva da produção. Nesse sentido, a crítica literária deve ser centrada na figura do leitor, que passa a ocupar um papel fundamental no paradigma de formação do leitor. Mas, toda essa ebulição renovada, nessa perspectiva literária, muitas vezes adentra à escola numa vertente um tanto inadequada, onde o importante é ler pelo prazer de ler, deixando adormecido no leitor a ruptura causada pelo texto, pelo prazer estético.

Nessa metodologia, o encontro do leitor com a obra é meramente casual, seu objetivo é desenvolver o hábito de leitura. Entendemos que a seleção dos textos deve, preferencialmente, agradar ao leitor, num primeiro momento, e desafiá-lo num segundo momento. O papel do professor é de mediador entre os textos e o leitor. Essa metodologia de ensino da leitura literária se pauta numa atividade quantitativa, e não é o que preconiza a Estética da Recepção (JAUSS, 1994, p. 25), mas é a maneira como esta chegou ao ambiente da sala de aula.

Nos estudos literários, o foco de aprendizagem parece que sempre oscilou entre o autor e a obra. Mas a partir da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, da divulgação de seus estudos, houve uma proposta de mudança, agora o foco deixa de ser a obra e o autor, trazendo como significação da obra, o leitor.

A Estética da Recepção traz no seu bojo a definição de prazer estético, a partir de três elementos: a *poiesis*, *aisthesis* a *catharsis*. *Poiesis*, numa simplificação do termo, é a reação positiva do leitor quando este mobiliza seus conhecimentos e se sente coautor. *Aisthesis* são os novos conhecimentos adquiridos com a leitura do texto literário, a capacidade de renovar a percepção das coisas. E por último, a *catharsis* é a identificação do leitor com a obra, que rompe com as condutas sociais. A partir da análise desses elementos, Jauss procurou mostrar que o sentido e o prazer estão na fruição, a partir da experiência estética, conforme Zilberman (1989, p. 53):

Jauss não acreditava que o significado de uma criação artística possa ser alcançado, sem ter sido vivenciado esteticamente: não há

conhecimento sem prazer, nem a recíproca, levando-o a formular um par de conceitos que acompanham suas reflexões posteriores: os de fruição compreensiva [verstehendes Geniessen] e compreensão fruidora [geniessendes Verstehen], processos que ocorrem simultaneamente e indicam como só pode se gostar do que se entende e compreender o que se aprecia.

Enquanto Jauss defende a fruição em oposição a Barthes (1987, p. 21-22), este distingue textos de prazer e textos de fruição. E constrói uma linha tênue entre um e outro, mas tornou divisível um aspecto do outro. A distinção:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Textos de fruição: aquele que põe em estado de perda, que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológica do leitor, a consistência dos seus gostos, de seus valores e de suas lembranças. Faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Essa oposição se dá com base na ambiguidade criada pela expressão texto de prazer e prazer do texto. Conforme reafirma Barthes (1988, p. 56), a ambiguidade tem causado certa polêmica entre os estudiosos:

Prazer do texto, texto de prazer: estas expressões são ambíguas porque não há nenhuma palavra francesa que recubra simultaneamente o prazer (o contentamento) e a fruição (o desfalecimento). Portanto o "prazer" aqui tanto é (e sem poder prevenir) extensivo à fruição, como lhe é oposto". Barthes não só está cômico dessa ambiguidade, como também se resigna a ela. (Grifo do autor).

Nas nossas práxis vista na escola, na realização do que propusemos no projeto, percebemos que os nossos alunos sentem necessidade da leitura, dessa orientação para os textos literários. Que os textos escolhidos dialoguem inicialmente com suas expectativas. Que os faça refletir a partir do diálogo leitor/texto, e que possam abrir para eles possibilidades de uma certa desacomodação, pois, necessitam muito olhar para além de si mesmos. É o olhar a partir do outro, trazido pelo texto, que produz o prazer do texto.

2.4- O insólito presente em contos literários e populares

Visando a despertar o interesse dos discentes adolescentes, optamos pelo registro fantástico. Segundo Alfredo Bosi (2015, p. 9), inúmeros são os registros possíveis contemporâneos para o conto, podendo diversificar de acordo com a materialidade pretendida pelo escritor no momento do registro. “[...] se realista documental, se realista crítico, memorialista (eu), intimista (visionário, fantástico), [...]”. A abordagem, a partir das narrativas curtas e seus elementos insólitos como possível motivador para o trabalho com a leitura literária na sala de aula, pareceu-nos que agradou aos alunos.

Segundo alguns conceitos pesquisados, entende-se por insólito algo incomum, inusitado e até mesmo aquele que não tem o hábito ou o costume, o inabitual e incomum, extraordinário, ou seja, a contravenção dos usos e costumes e da sanidade lógica. Esse gênero pode ter sua origem em fatos sobrenaturais ou inverossímeis

Trabalhamos como uma categoria geral de narrativas ficcionais, não miméticas, que não têm o compromisso de se pautar na realidade referencial para serem elaboradas, conforme afirmam Ferreira e Miranda (2017, p. 19) em seus estudos:

A definição de Romi se aproxima da prática brasileira, que considera o insólito uma categoria de gêneros e não um em si, aproximando-se da noção de etimologia da palavra proporcionada pelo significado dicionarizado do termo.

O elemento insólito configura-se na necessidade da manifestação, no plano narrativo, de algo que fuja às regras convencionais da racionalidade própria do senso comum, cotidiano. A abordagem utilizada, ao longo do trabalho, foi a partir do insólito como uma característica de nascimento das narrativas fantásticas.

Nesta perspectiva, Garcia (2012, p. 14) define o termo insólito, dado seu caráter fronteiro e deslizante, como categoria ficcional que vem ocupando lugar central na crítica literária:

Em diferentes estudos acerca de obras literárias em que se verifica a manifestação do que, aqui, se convencionará chamar de insólito ficcional, o termo insólito aparece, por vezes, significando uma categoria ficcional comum a variados gêneros literários, sendo, desse modo, um aspecto intrínseco às estratégias de construção narrativa presentes na produção ficcional do Maravilhoso [...], do Estranho [...], do Realismo

Mágico [...], Realismo Maravilhoso [...] ou Realismo Animista, variando a adjetivação a partir do lugar do qual o crítico fala [...], e ainda, de toda uma infinidade de gêneros ou subgêneros híbridos em que a irrupção do inesperado, do imprevisível incomum, seja a marca distintiva [...]

Portanto, o trabalho com o insólito, nesse caso, foi com os gêneros literários vizinhos: o Fantástico, o Maravilhoso, o Estranho e com Realismo mágico, também chamado de Realismo Maravilhoso ou ainda de Realismo Fantástico. Tais gêneros literários têm em comum características que se dão a partir do engendramento do elemento insólito dentro das narrativas. Ocorre quando elas quebram a lógica, a sanidade mental, sem o compromisso com o verossímil, mas, a partir de uma realidade que será transgredida.

A opção pelo uso também da noção do “insólito” para caracterizar a literatura fantástica tem raízes também em Garcia (2012. p.23), ao afirmar que a “[...] irrupção [do insólito] confere a quaisquer das categorias da narrativa [...] o caráter não habitual, não esperado, não costumeiro, não previsível, surpreendente, em desconformidade com a lógica racional e o senso comum.” Portanto, o elemento comum a essas categorias se dá a partir da construção do insólito.

Uma das falas de Cortázar, ao definir que o elemento insólito, irrompe na narrativa, na construção das narrativas fantásticas numa aparente normalidade. “O fantástico ... é uma coisa muito simples, que pode acontecer em plena realidade cotidiana, neste meio-dia ensolarado, agora, entre você e eu, ou no metrô, quando você estava vindo para este nosso encontro”. (in BERMEJO, 2002, p. 37). Embora, pareça simples, definir o fantástico se fez necessário para refletirmos em nossa pesquisa sobre alguns conceitos e definições do conto fantástico. Essa necessidade de reflexão acerca do Fantástico também define Gama-Kahalil (2013, p. 18-19), ao descrever algumas situações marcadas pelo insólito:

Um homem, sentado à beira da praia, escuta a voz sumida de alguém que lhe pede um cigarro. Um menino de rua? Não, um coelho que fala como gente e se metamorfoseia em vários animais. Formigas que aparecem na calada da noite, no meio de um quarto noturno, com a tarefa de reconstruir o esqueleto de um anãozinho. Uma cadeira que revela as angústias do seu falecido dono àquele que nela se senta. Um homem que, voltando de uma guerra, com sua astúcia e um pouco de cera livra-se do canto das sereias. Ao acordar, um homem vê-se transformado em um grande inseto. Uma lâmpada que faz surgir de seu interior um inquietante gênio. O gato que, mesmo emparedado, denuncia com seu grito horrendo o crime de seu dono. Um homem de areia que ressurgue nos sonhos e no cotidiano de um jovem, em formas duplas e múltiplas, a recordar-lhe seus medos de menino. Uma

máquina de imagens que reproduz realidades passadas com o fito de eternizá-las. Essas e tantas outras são histórias tão diferentes, mas que possuem a similaridade de enfiar em suas tramas acontecimentos insólitos. A construção da narrativa fantástica pode assumir variadas formas, agregar diversificados elementos e, dependendo da maneira como é tecida a sua trama, os estudiosos delegam a ela variáveis denominações. Assim, uma grande dificuldade é a nomeação da literatura que faz brotar em seu enredo o insólito. Alguns estudos tentam organizar as diversas formas da narrativa fantástica e agrupá-las em “gêneros”. Nesse caso, dando ênfase às diferenças, demarcam territórios em que o fantástico ficará situado ao lado de gêneros vizinhos.

Para entender tudo isso, pesquisamos diversas obras de vários teóricos que se debruçaram sobre o gênero, ao longo dos anos: Todorov, Selma Calazans, Felipe Furtado, Irene Rezende, Flavio Garcia, dentre outros. Para Todorov (1994), ao discorrer sobre os gêneros vizinhos, fantástico, maravilhoso e o estranho, comenta que apresentam uma linha tênue entre um e outro. O fantástico é um gênero muito presente na América Latina, devido as condições culturais e sociais de vida do povo latino americano. Essas condições tornaram-se um ambiente muito fecundo para o nascimento e a expansão do gênero, com grandes obras e autores renomados por seus escritos. Segundo Todorov (1994, p. 47), uma característica do fantástico é a hesitação entre ser real ou não. Enquanto houver a dúvida, se de fato aconteceu algo sem explicação, estamos dentro do campo do Fantástico.

Tal característica é reafirmada nos estudos sobre o Fantástico por Flávio Garcia e Angélica Maria Santana Batista (2005, p. 109):

Esta hesitação estaria presente na narrativa, seria expressa pela voz das personagens, principalmente pela da personagem-narrador, sempre auto ou homodiegético, e contaminaria o leitor. A hesitação do leitor é apontada por Todorov como sendo a marca principal do Fantástico.

Segundo afirma Todorov (1994, p. 47), o fantástico é um gênero evanescente, “[...] dura apenas o tempo de uma hesitação” e, assim, delimita-o a partir da comparação deste com seus gêneros vizinhos: o Maravilhoso e o Estranho.

A característica principal do Maravilhoso é a naturalização do insólito, ou seja, a ocorrência de situações ou seres sobrenaturais não provoca qualquer reação nos personagens ou no narrador e, conseqüentemente, nem no leitor, pois, os elementos insólitos estariam inseridos em um universo em que “tudo” é possível.

Já a característica principal do Estranho é a explicação do sobrenatural por meio da razão, pois, a aparição do insólito pode, após instituir um certo desequilíbrio entre a realidade e o sobrenatural, ser equacionada pelas leis da realidade material. Se a narrativa apresenta uma explicação racional, como, por exemplo, se o personagem está sob influência de alguma substância, então passa-se ao Estranho. Esse desequilíbrio é provocado por fatos chocantes, singulares, inquietantes, insólitos, o que despertaria no personagem, ou no leitor, reação semelhante àquela produzida pelos textos fantásticos.

Então, o Fantástico teria seu efeito situado entre os limites do Maravilhoso e do Estranho como subgêneros entres eles. Todorov (1994) delimita os gêneros vizinhos ao Fantástico e sua fronteira.

Já, para Lovecraft (*in* TODOROV, 1994, p. 20), “[...] o critério do fantástico não se situa na obra, a não ser na experiência particular do leitor, e esta experiência deve ser o medo”.

Segundo Flávio Garcia (2005, p.112), ao camuflar essa rigidez narrativa, o Fantástico recorre a artifícios para expressar a verossimilhança do texto e, assim, confundir o leitor diante do fato sobrenatural, do acontecimento insólito: são os recursos à autoridade, isto é, processos que buscam adequar os dados insólitos à realidade objetiva. O testemunho de personagens que gozem de prestígio referencialmente à realidade exterior, o recurso a documentos ou a referências factuais advindas de várias áreas do conhecimento, o testemunho do narrador-personagem (em especial em primeira pessoa).

Irene Rezende (2008) percorre teoricamente a trajetória do fantástico desde o século XVIII até a modernidade, e define o gênero de forma contemporânea (REZENDE, 2008. p.53):

As obras entendidas como fantásticas no século XX, nada possuem de horror, nem de fantasmas. [...] o insólito e o inexplicável criam a ambiguidade e o estranhamento necessário para que sejam consideradas como pertencentes ao gênero, sem despertar nenhum medo no leitor, apenas sendo uma das formas de apontar que o homem está só e a sociedade está, cada vez mais, decadente. A invasão do inexplicável no mundo concreto, que proporciona ao leitor e às personagens situações angustiantes que abalam a compreensão que está pautada na experiência cotidiana, podem ser consideradas como sendo sobrenatural na moderna narrativa fantástica.

Segundo Rezende (2008), foi-lhe possível diferenciar o fantástico e o maravilhoso a partir de suas leituras em pesquisas nas obras de Nelly Coelho (REZENDE, 2008. p. 41):

Deduzimos então, das leituras sobre o gênero, inclusive a partir de COELHO, que o maravilhoso se difere do fantástico na medida em que, naquele gênero, o sobrenatural se apresenta como essencial para que ele possa existir, uma vez que o universo onde as narrativas maravilhosas ocorrem, é organizado por ele. Ou seja, o mundo maravilhoso é um universo à parte, está 'fora do universo realista'. E as leis que estruturam esse espaço, são diferentes das do nosso mundo, porque na narrativa maravilhosa não há o estranhamento e nem a angústia [...].

A partir do século XX, com a obra "Metamorfose", de Kafka, nasceu um novo formato de fantástico, chamado de neofantástico, ou fantástico contemporâneo. Neste, há a presença do elemento insólito, mas não há mais a dúvida, e sim um questionamento quanto à condição humana. Devido a linha quase invisível entre os gêneros fantástico, maravilha e o estranho, o que poderia nos impedir de termos mais opção de escolha na hora da seleção dos textos, levou-nos a optar por um elemento comum a esses gêneros, que é a presença do insólito. Então, tivemos um leque maior de possibilidades na seleção dos contos, e na própria diversidade de textos literários.

2.5 - Horizonte de expectativas quanto à leitura literária em classe

Esse elemento que causa estranhamento, como o medo e espanto, que suscita admiração, algo sem explicação nas narrativas, pode exercer um possível poder de atração entre leitor e obra. Essa possível atração é baseada na expectativa de horizontes do leitor. Perguntamos, qual seria, então, a expectativa do aluno adolescente? Nesse caso, a expectativa esperada é um gosto para textos misteriosos, fantasiosos, estranhos, pautado na transgressão da realidade voltado para o sobrenatural, como já observamos com adolescentes nessa faixa etária.

Inicialmente, pautados no elemento insólito como motivação para a leitura do texto literário destinado aos nossos alunos, desenvolvemos atividades com base na sequência expandida. Conseguimos promover uma ruptura com a expectativa inicial e avançar para uma leitura crítica, reflexiva, acerca dos textos. Esses textos literários

apresentavam o foco da condição humana, representada no insólito dos gêneros fantástico, maravilho e estranho. Hunhof (2011. p. 5) define:

O texto literário proporciona, a todo leitor, interpretações que conduzem o seu imaginário à elaboração de imagens. Estas significam uma pluralidade de pensamentos que promovem a ampliação de horizontes, mediam ideologias, constroem e desconstroem culturas.

Portanto, nesse caso, o texto literário marcado pelo insólito não foi apenas um texto de entretenimento, mas todo o seu teor de transgressão da realidade desacomodou a maioria de nossos alunos, leitores, levando-os à reflexão a partir do diário de leitura, da interpretação aberta às suas opiniões, à socialização dessas construções interpretativas, para que pudessem, como afirmado acima, deslocar cada vez mais posturas culturais. As leituras reflexivas visaram à formação de um ser humano melhor e mais consciente das condições sociais em que se encontra, com um olhar altruísta. Também Santos e Hunhoff (2012/2, p. 01-19) caracterizam o processo de formação do leitor com a leitura do texto literário.

Percebemos que o texto literário traz algo novo que aguça e desperta a percepção do ser humano sobre o mundo e a sociedade em diferentes épocas, que contribui significativamente com o processo educacional que busque formar leitores conscientes do contexto social e cultural da sociedade. Dessa forma, em alguns casos, o aluno consegue se desenvolver intelectualmente e aumentar seu senso crítico.

E foi nessa perspectiva que o trabalho de intervenção se pautou. Desenvolvemos as atividades de leitura com textos literários portadores de elementos insólitos, pautando-nos num objetivo maior que é a formação do leitor crítico e para, posteriormente, formar comunidades de leitores.

2.6 - A seleção do *corpus*

Ao visarmos à exequidade do projeto de intervenção, a seleção dos textos que compôs o *corpus* deu-se numa perspectiva do trabalho da leitura se desenvolver na sala de aula. Para tanto, selecionamos o gênero conto, conforme já enunciamos. Os contos selecionados foram: “Os cavalinhos de Platiplanto”, “A invernada do sossego” “Tarde de sábado, manhã de domingo”, de José Jacinto Veiga; “O pirotécnico

Zacarias”, “O ex-mágico da Taberna Minhota, de Murilo Rubião; “A moça tecelã”, de Marina Colasanti; “Cidade sem sol”, de Lucinda Personna.

Os contos de José Jacinto Veiga apresentam o cotidiano do universo infantil a partir de uma realidade do interior, do pequeno urbano tão presente na condição desse nosso Brasil. Nessa aparente tranquilidade, o narrador introduz as problemáticas da hierarquia familiar, e trata, especialmente, da necessidade de crescer, de deixar a infância e adentrar no mundo adulto. A seleção de temas é marcada por uma vivência pessoal, enriquecida no contexto infantil.

No conto “Os cavaleiros de Platiplanto”, narrado em primeira pessoa, a história é contada por um menino que teve o pé machucado e para que o deixe tratar, o avô promete realizar seu sonho, presenteando-o com um cavalo e uma roupa de montaria. Uma narrativa da simplicidade do cotidiano de uma família, mas que tem seu ritmo abalado com a doença do avô. O menino, que aguardava ansiosamente pelo presente prometido, vê aos poucos o seu desejo tornar-se irrealizável, pois, com o agravamento do estado de saúde de seu avô e a interferência de Tio Torim, herdeiro, que se auto nomeia como representante legal e rompe o trato. Conforme o tempo passa, ele sente a dor das perdas: do avô e do presente. Para superar a perda, busca a realização de seu sonho a partir da fantasia, criando um mundo paralelo à sua realidade, no qual seu sonho se realiza. A promessa se cumpre a partir da imaginação do menino. Mas, acima de tudo, cria no personagem uma certeza do fim da infância e a necessidade de crescer, de ganhar maturidade e adentrar ao mundo adulto, lidando com as dores da vida adulta.

Já no conto a “Invernada do Sossego”, do mesmo autor, também narrado em primeira pessoa, a trama se desenrola a partir do sumiço do cavalo Balão. Os meninos são apegados demais ao bicho, pois, passam os dias montados sobre o arreio nas suas andanças e brincadeiras pelas fazendas. O sumiço inesperado do Balão, a princípio, é tratado com certa tranquilidade no cotidiano da família. Entretanto, a narrativa ganha um ápice de problemática com o aparecimento do animal morto. A fantasia é criada para lidar com a morte e a dor da perda.

Em “Tarde de sábado, manhã de domingo”, a narrativa tem seu início impregnada de cunho fatalista, embora retrate inicialmente a tranquilidade de um cotidiano de brincadeiras entre meninos que, num sábado à tarde, resolvem sair para pescar. Tudo transcorre de forma tranquila, até que um deles é mordido por uma cobra e acaba falecendo. O enfrentamento da morte do amigo pelos outros três

adolescentes os obriga a amadurecer e, de forma dura, fazer a passagem da infância para a vida adulta, quando assumem a responsabilidade de dar um final digno ao amigo, trazê-lo de volta para casa e entregá-lo à mãe, que, ansiosamente, procura pelo filho sumido. Nessa narrativa, a morte é o elemento central para a consolidação da trama e todo o conflito é de como agir diante de tal acontecimento.

As temáticas apresentadas nos contos acima citados são marcadas por uma vivência pessoal, enriquecida pelas vivências do universo infantil e as dores da passagem da infância para a vida adulta.

Os contos selecionados, de Murilo Rubião, apresentam uma visão de que viver neste mundo é uma experiência sem solução. Uma crítica existencialista de uma vida sem sentido, segundo os valores sociais.

O conto “Pirotécnico Zacarias”, é narrado em 1ª pessoa, pelo protagonista, questionando sobre a morte, que mais tarde se saberá tratar-se do próprio narrador. Ele não consegue explicar se está morto ou vivo. O narrador fala que as pessoas conhecidas, que encontra na rua, fogem dele. Por isso, não tem chance de explicar o ocorrido. “Por outro lado, também não estou morto, pois faço tudo o que antes fazia e, devo dizer, com mais agrado do que anteriormente”. Depois, narra seu próprio atropelamento por um carro. Revive, em *flash-back*, momentos de sua infância, lembranças de uma professora invadem sua memória. O narrador não consegue restabelecer contato com as únicas testemunhas daquela noite e tenta provar que agora, morto-vivo, pode amar e sentir as coisas que sentia quando estava vivo. O conto tematiza a angústia, a morte que é a vida, na pós-modernidade. Ele não consegue sequer saber se está mesmo morto ou vivo, pois, em vida, ele já não vivia.

Em “O ex-mágico da taberna minhota”, o protagonista, sem passado ou identidade, descobre-se mágico, trabalhando na taberna Minhota, “[...] *é marcado pela angústia, pois se sente culpado por não ter criado todo um mundo mágico*”, que favorecesse a humanidade. Causava prejuízos ao dono por aparecem do seu casaco, em um passe de mágica, o que os clientes desejavam pedir, e, portanto, eles não pagavam a consumação. Foi despedido pelo patrão, que lhe arranjava outro emprego em lugar mais propício às mágicas: no Circo-Parque Andaluz. Tenta parar de fazer as mágicas, mas não consegue. Sem saída, tenta o suicídio, sem êxito. Ouviu de um homem triste que ser funcionário público era suicidar-se aos poucos. Em 1930, torna-se funcionário público, mas, ao contrário do que esperava, não morre e ainda perde a

magia, anulada pela burocracia. Tenta abandonar o serviço público, mas não consegue.

Também foi selecionado, da escritora Marina Colasanti; o conto “A moça tecelã”, numa grande metáfora à trama da narrativa, que se estrutura na ruptura com a forma tradicional do conto de fadas. A personagem tece, e tudo que quer é tecer. Tecendo, a personagem traz a solidão e, sentindo-se sozinha, tece seu companheiro. De repente, vê sua vida invadida pela figura do marido que, ao descobrir seu poder de tecer e o tear mágico, enxerga a possibilidade de desfrutar de uma vida luxuosa e passa a fazer muitas exigências: uma casa maior, um palácio e luxuosas estribarias. Numa leve referência a outro conto de fadas, o companheiro a trancafia na mais alta torre do castelo para que continue tecendo e satisfazendo suas exigências. Ao continuar tecendo, veio-lhe lembranças dos tempos em que vivia sozinha. E então, sem nenhum conflito com o companheiro, decide destecer a trama já tecida, soltando o tear ao contrário. E, para trazer um novo amanhecer, escolhe cores claras e coloridas. O conto faz uma junção do tradicional ao moderno nas escolhas da personagem tecelã. Não há nomeação dos personagens, tal procedimento traz uma representatividade da mulher e seu papel na sociedade. A dualidade entre o amor e a liberdade, as escolhas femininas e sua capacidade de construir seu próprio caminho está muito presente na trama de “A moça tecelã”. Há forte questionamento dos dogmas matrimoniais e da família, em contrapeso com o desejo de liberdade e independência.

No conto de Lucinda Nogueira Persona: “Cidade sem sol”, o narrador relata a história de uma garota chamada Mariana, cujo maior defeito é ser esquecida. Mariana, sua mãe e sua avó sempre passam férias numa cidade à beira-mar chamada Atlântida, que fica num país chamado Montessol. Numa dessas férias, a menina conhece um outro personagem: o velho do mar. Este dá a ela uma pedra mágica. Mariana descobre, a partir da magia, o poder e o prazer de brincar com as palavras e seus significados. Mas, numa dessas, a menina esqueceu de desfazer a mágica com a palavra “crepúsculo”, e a cidade foi se apagando. O dia não nascia mais e a escuridão tomou conta de Atlântida. Impedida de voltar, não sabia como contar à família sobre a mágica deixada sobre a cidade. Mariana só consegue voltar dois anos depois e, espantada, desconhece a cidade que agora não tem a aparência bem cuidada de antes. Para conseguir desfazer o mal feito, muitas foram as peripécias dela. Nessa trama, faz-se presente a curiosidade infantil, o medo de

crescer e a responsabilidade advinda desse amadurecimento. Numa linguagem simples e muito descritiva, as imagens textuais são construídas com facilidade a partir da leitura. Vivencia-se, a partir do texto, a vida na lendária Atlântida.

2.7 - Metodologia empregada

As atividades discentes foram planejadas com base na teoria da recepção, do letramento literário; executadas a partir da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2014) e o outras bases teóricas, conforme já elencamos, anteriormente, voltadas ao ensino da leitura, interpretação e produção textual. Para fins didáticos, as atividades foram divididas conforme as etapas que seguem, com a preocupação de tornar o projeto exequível.

1ª Etapa: Trabalhos em uma roda de conversa com os alunos. Nesse momento foi apresentado à turma o projeto de intervenção que objetivou promover o letramento literário e contribuir para a formação do aluno leitor. Foi mostrado que, a partir da leitura de contos e do poder de seus elementos insólitos (mistério, inexplicável, estranheza, ambiguidade), seria possível promover a motivação para despertar, no leitor juvenil, o interesse pela leitura. Nesse momento, foi entregue aos alunos cadernos individuais, que foram usados para registrar as impressões sobre os textos lidos, como diários de leitura. Em seguida, foi solicitado aos alunos que fizessem uma exposição oral sobre a sua história de leitura, com algumas questões, previamente elaboradas. E, posteriormente, solicitou-se que os alunos fizessem esse registro no seu diário de leitura. Finalizando esse eixo, foi realizada a primeira oficina de escrita criativa, para auxiliar os alunos a produzirem seus diários de leitura e os recontos. Na sequência, exibiu-se o filme: “Abracadabra”, direção de Kenny Ortega. Foi pedido à turma que prestasse atenção nos efeitos produzidos, no ambiente, na linguagem, e na música. Após a exibição, foi discutido a sua estrutura narrativa, quanto à linguagem verbal e não verbal e os elementos insólitos, cujos conceitos foram explicados e exemplificados, na lousa e em folhas digitalizadas.

2ª Etapa: Visamos a desenvolver as atividades de leitura e interpretação dos contos selecionados, já elencados. Essa segunda etapa foi realizada com base na proposta de Sequência Básica (COSSON, 2014), com as seguintes fases: motivação introdução, leitura e interpretação. E, conforme o autor, essa sequência não é rígida,

assim a flexionamos de acordo com a necessidade contextual, à sua realidade escolar.

Para alguns contos realizou-se uma atividade chamada de intervalo. Cada atividade de interpretação proposta nessa etapa foi planejada de acordo com cada texto literário selecionado. Ou seja, dependendo da temática do conto, e da sequência, de forma diferenciada, para atender a necessidade de cada texto trabalhado. Ao final de cada atividade de leitura e interpretação de um conto, foi solicitado que os discentes fizessem as ilustrações do conto lido. Também foram ministrados os conceitos e características do gênero conto; e da linguagem verbal e não verbal.

Os alunos fizeram a retextualização dos textos, com criatividade e posterior correções, que envolveram aspectos gramaticais, de coesão, linguagem verbal e não verbal, coerência e linguagem figurada (conotativas), numa perspectiva literária.

3ª Etapa: Produção textual - realização da segunda oficina de escrita criativa, visando a auxiliar os nossos alunos na produção de recontos e criações próprias.

4ª Etapa: Numa roda de conversa com os alunos, propusemos uma pesquisa de campo junto às famílias e moradores mais antigos do Distrito de Boa Vista. A pesquisa visou, além de motivá-los a arguir, a se comunicarem, a interagirem, a descobrirem os causos populares, locais, que apresentem elementos insólitos, ou seja, histórias de mistérios e lendas e suas memórias, que norteiam a cultura local/regional. Em seguida, de posse dos dados levantados a respeito dos causos, e de quem eram os contadores, estes foram convidados a contar essas histórias e suas memórias, na sala de aula.

5ª Etapa: Diagramação e impressão, após elaboração e revisão dos recontos, e escolha de uma capa a partir das ilustrações feitas pelos alunos. Os textos produzidos foram reunidos e encaminhados para uma gráfica.

6ª Etapa: Organizamos, com os alunos e gestores da escola, um evento para o lançamento do livro na escola, com a presença dos pais e toda comunidade escolar.

7ª Etapa: Divulgação da coletânea de recontos produzidos pelos alunos em plataforma digital, *blog* e *Facebook* da escola.

A partir da execução da proposta de intervenção com a leitura de textos literários, a partir de uma metodologia que nos proporcionou interagir com os alunos, que abriu espaço para que os discentes expressassem suas opiniões, compreender o que leram, discutir em grupo, isso tudo possibilitou a interação da turma e a

aprendizagem. Esta se deu pelo envolvimento com o ato de leitura, nos questionamentos sobre temáticas dantes não expostas, sobre as dores do universo infantojuvenil, sua passagem para uma vida adulta, a morte, a solidão. Sentimos que todas essas abordagens os fizeram se sentirem representados nos seus dilemas juvenis, nos textos trabalhados. Em nenhuma das aulas ministradas os alunos demonstraram que deviam fazer porque necessitavam de uma nota, embora soubessem que estavam sendo avaliados constantemente no acompanhamento das atividades, na realização das tarefas de registro de impressão dos contos no “Diário de Leitura”, e em todas as atividades de reconto, de rescrita de seus textos produzidos. A aprendizagem se deu não pela memorização de um saber, mas pelas experiências das leituras realizadas, e de se sentirem nelas, de alguma maneira representados, visitados.

2.7.1 - Motivação e realização

Para entendermos melhor o que é motivação e que estratégias empregar nas nossas aulas de intervenção, buscamos algumas definições sobre o termo “motivação” e sua aplicabilidade na sala de aula. Segundo Vasconcellos (1992, p.17), a motivação tem sido muito discutida como um elemento importante no processo ensino aprendizagem, e assim a define:

A motivação é a dimensão referente à carga energética colocada no ato de conhecer. É como que um chaveamento existencial ("liga"/"desliga") que tem que ser vencido para se dar o conhecimento. Este chaveamento tem a ver com as necessidades, interesses, afetividade, desejos, ideologias, sentidos etc.

Inicialmente, no processo educacional, a motivação era tida como responsabilidade única do professor. Pois, a este cabia “ligar/desligar” esse chaveamento que moveria o processo a partir das estratégias metodológicas explorada por este profissional. Posteriormente, a motivação foi redefinida para além desse chaveamento, passando a ser um processo interno (intrínseco) e de responsabilidade, também, do próprio aluno. Contemporaneamente, esse processo passa a ser visto de forma mais abrangente, conforme Vasconcellos (1992, p. 7):

Hoje temos uma visão mais abrangente, que supera essas concepções dicotômicas da motivação. Parafraseando P. Freire, podemos afirmar que

- Ninguém motiva ninguém
- Ninguém se motiva sozinho
- Os homens se motivam em comunhão, mediados pela realidade.

A motivação para o conhecimento em sala de aula, além das características do sujeito, está relacionada à: assunto a ser tratado; forma como é trabalhado; relações interpessoais (professor-aluno, aluno-aluno).

Sendo assim, a motivação na sala de aula é um processo vivo, dinâmico de interação entre sujeitos: professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno e contexto em que se inserem. Portanto, motivação pode ser resultado de estratégias aplicadas pelo professor, contexto e relações interpessoais. Algumas estratégias podem ser elencadas como alavancas para melhorar o ambiente da sala de aula e o desempenho dos alunos, e as destacaremos a seguir, conforme Jesus (2008, p. 23 e 24):

- Manifestar-se entusiasmado pelas atividades realizadas com os alunos, constituindo um modelo ou exemplo de motivação para eles;
- Incentivar diretamente a participação dos alunos menos participativos, através de “pequenas” responsabilidades que lhes possam permitir serem bem-sucedidos;
- Fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, através de estratégias de trabalho autônomo e de trabalho de grupo;
- Reconhecer e evidenciar tanto quanto possível o esforço e a capacidade dos alunos, não salientando sobretudo os erros cometidos por estes;
- Ter confiança e otimismo nas capacidades dos alunos para a realização das tarefas escolares, explicitando-o verbalmente.

O professor, na sala de aula, é acima de tudo um exemplo a ser seguido. Portanto, o otimismo, o olhar positivo, deste sobre seus alunos em muito pode contribuir para o bom andamento das aulas e no processo de ensino e de aprendizagem.

Alguns defendem que, como forma de motivação, o aluno deve interagir durante as aulas e atividades, sendo assim, é interessante que o aluno exponha seu ponto de vista, e não é interessante que fique somente em silêncio o tempo todo dentro da sala de aula. Mas, que seja ativo, fazendo com que haja debates sobre o assunto abordado.

Concordamos com tal postura e por isso, durante todas as aulas, optamos por uma estratégia dialogada, sempre abrindo espaço para que os alunos pudessem argumentar e expor oralmente suas opiniões. Como uma forma de acompanhar as atividades, circulamos por toda a sala, indo de carteira em carteira para avaliar o desenvolvimento das atividades, fazendo intervenções, quando necessário. Conforme entendemos, a partir de nossos estudos sobre estratégias, que, possivelmente, podem melhorar a atuação do professor e dos alunos durante as aulas, é necessário para que haja uma motivação dos alunos e que o professor evite o “distanciamento”, a “neutralidade afetiva” e até mesmo o “autoritarismo”, fazendo assim com que a relação professor-aluno seja agradável (JESUS, 2007), e sempre predomine o diálogo, atenção e o principal: o respeito.

A partir das leituras que fizemos, ampliamos nosso conhecimento sobre motivação e entendemos que, muitas vezes, ela está intrínseca ao aluno e ao processo de aprendizagem. Assim, o professor deve ter a capacidade de planejar atividades interessantes, e é essencial para o bom desenvolvimento da aula que contemple, nesse planejamento, a participação efetiva do aluno.

Todas essas atividades iniciais foram elaboradas com o objetivo de preparar o leitor para o encontro com o texto, conforme preconiza (COSSON, 2014. p. 35).

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

Portanto, em outras palavras, cabe ao professor, a partir do conhecimento da turma e do texto a ser explorado, a elaboração de atividades que motivem uma preparação para receber o texto, que desperte no aluno interesse e curiosidade para o próximo passo que é a leitura. Essa atividade de motivação deve sempre estar adaptada à turma e à obra a ser lida.

Por isso, desenvolvemos para cada atividade de leitura uma motivação. Ou seja, uma preparação para o aluno receber o texto. Nossa primeira motivação foi para o conto de J. J. Veiga, intitulado “Os cavalinhos de Platiplanto”. Assistimos ao

áudio/vídeo da música “Era uma vez”, de Kell Smith, cuja temática é o universo infantil, brincadeiras, as peraltices na magia da infância, o saudosismo de um tempo de desejos e imaginação, também marcado pelo medo de crescer. A difícil travessia da infância para a adolescência ou vida adulta. Ouvimos a canção pela segunda vez em silêncio, e foi possível perceber claramente refletido no semblante dos alunos esse momento de saudosismo. Esse sentimento saudosista é muito presente nos contos desse autor. Finalizado o áudio/vídeo, abrimos para as reflexões sobre a infância retratada na letra da canção. Segundo os alunos, o destaque maior na letra se dá no viés da frustração marcada na passagem da infância para a vida adulta, ao perceber que muitos desejos não foram realizados. Aproveitando a deixa deles, adentro na questão dos desejos de infância deles e peço que voltem a essa etapa, lembrem seus desejos de meninice, pois estão numa fase de transição da adolescência para a vida adulta. Em seguida, começamos os relatos sobre esses desejos realizados ou não, mas que marcaram significativamente a infância deles. Surgiram desejos diversificados: ter um bichinho de estimação: gato, cachorro. Ter os pais juntos novamente; conhecer o mar e brincar na areia, que só se conhecia através de imagens. Desejo de ter um cavalo. Desejo de namorar a prima.

Todos esses questionamentos e reflexões fizemos como forma de preparação do aluno para a leitura do conto, cuja temática permeia em torno do saudosismo da infância que é característica presente, muito fortemente, na narrativa.

Também aproveitamos esse momento e sorteamos entre os alunos quatro exemplares da obra de J.J. Veiga. Isso, porque ao final do projeto de intervenção, todos os alunos terão ao menos uma obra de um dos autores trabalhados para iniciar ou agregar a sua biblioteca pessoal. Também fizemos recomendações para que explorassem ao máximo o livro, lendo os outros contos em casa, depois da leitura disponibilizassem aos colegas para que lessem também outras narrativas do escritor, ampliando assim seus arcabouços de leituras.

Para a segunda motivação, fizemos um trabalho com uma temática muito presente na infância, que é a presença e perda dos bichos de estimação. Escolhemos essa motivação devido a sua relação com a trama do conto que será trabalhado diretamente ligado a universo infantil. Os alunos lembraram sua infância e relataram algumas situações relacionada ao fato de terem tido um bichinho de estimação especial.

Após os relatos orais, exibimos a imagem de uma fazenda representando o mundo rural e um lindo cavalo sendo tratado por dois garotos. Discutimos a vivacidade das cores, a representação do mundo rural, aparência saudável dos animais e relação dos garotos com o animal. Daí levantamos algumas hipóteses apelando para os imaginários da turma: Se fossem eles os donos daquele animal como se sentiriam com o sumiço dele, ou ainda se viesse a morrer? Após a conversa com a turma entregamos o material com o conto “A Invernada do Sossego”. Antes de iniciarmos a leitura passamos a explorar o significado do título. Essa atividade é denominada introdução. A partir daquele título, o que imaginariam tratar o conto? Para eles “Invernada do sossego”, representa um lugar espetacular, com um lindo e vasto campo cheio de cavalos e outros bichos que seria um paraíso. É no encontro com o texto no momento da leitura que essas expectativas criadas pela introdução se confirmam ou não, criando espaço para a reconstrução de novas expectativas em relação ao texto.

Como primeira motivação para a leitura do terceiro conto de J.J. Veiga: “Tarde de sábado, manhã de domingo”, fizemos o resgate das antigas brincadeiras. Primeiro, na sala de aula, conversamos com a turma sobre a brincadeiras da infância deles fazendo uma retomada saudosista dessa fase da infância deles.

FIGURA 2 – RESGASTE DAS BRINCADEIRAS ANTIGAS



FONTE: arquivo pessoal da autora (2018).

Na figura 2, fomos para o pátio da escola e nesse novo espaço retomamos algumas brincadeiras. Entre elas: cantigas de rodas, corre-cutia, bambolê, passanel. Ir para o pátio da escola, deixar o ambiente da sala de aula contribuiu para o processo de intervenção, pois eles interagem uns com os outros com mais intensidade do que na sala de aula. Criou-se um ambiente favorável para o diálogo ao voltarmos para a sala.

De volta ao ambiente da sala, eles relataram os episódios marcantes de sua infância. Uns relataram banhos nos rios, em grupos, poços profundos e muitas vezes escondido da família. Outros relataram brincadeiras de rua como “bete”, telefone sem fio ou queimada. Foi muito gratificante esta motivação, pois levou os alunos a se questionar sobre a presença massiva da tecnologia no seu cotidiano. Especialmente, o celular através das redes sociais. Foi um questionamento forte, deles mesmos, em relação às suas próprias práticas cotidianas.

Para o conto “O pirotécnico Zacarias”, de Murilo Rubião, como parte da etapa de motivação que a preparação do leitor para seu encontro com o texto, exploramos a pirotecnia a partir da exibição de dois vídeos e a policromia, que é a explosão de cores, produzida na explosão de fogos de artifícios. Essa policromia, simbolicamente, aparece diversas vezes durante a narrativa. Também exploramos um recurso empregado nos contos de Murilo Rubião, que é a epígrafe inicial para cada conto do autor.

Com o conto “A moça Tecelã”, de Marina Colasanti, o trabalho de motivação se deu a partir da exibição da imagem de uma mulher sentada a um tear de rodas. Eles analisaram a imagem, mas não sabiam de que objeto se tratava. Nunca tinham ouvido falar em tear, embora conhecessem o termo tecelagem. Questionaram as vestimentas dela, bem diferente da moda atual. Então fizemos alguns questionamentos. Qual seria a origem dos tecidos? Como achavam que eram fabricadas antigamente? Após cada questão, eles refletiam, ponderavam, levantavam hipóteses. Esclarecemos que o tear de roda manual foi um dos primeiros instrumentos para a produção de fios, depois veio o tear de mesa e, modernamente, as máquinas de tecelagem industrial. Assistiram também a um vídeo de uma cooperativa de trabalhadores usando o tear de mesa, na produção artesanal de tapetes, colchas, cortinas e outros acessórios. Uma tradição de trabalho com a tecelagem artesanal que passava de avó, mãe e filha. Mas, com a modernidade, tal tradição está se perdendo. Alguns lugares, no interior, do Brasil vêm tentando resgatar esta tradição

de mulheres tecelãs, até mesmo como uma forma de criar uma fonte de renda para as famílias com a atividade de tecelagem artesanal. Em seguida, assistiram também ao vídeo de uma cooperativa em Cuiabá, cujas integrantes são senhoras que mantêm a tradição da tecelagem artesanal e algumas jovens aprendizes. Peças lindas são produzidas por estas senhorinhas, mas elas sentem que a tradição está se perdendo e lamentam por isso. Expusemos novamente, a imagem, mostrada antes, da mulher sentada ao tear e questionamos: a imagem estaria relacionada ao texto? Qual seria o assunto do texto? Qual seria o título dado pelo escritor(a) ao conto? Muitas hipóteses foram levantadas naquele momento. As expectativas foram criadas na imaginação deles. Então, arriscaram alguns palpites. Segundo eles, iríamos ler a história da Bela Adormecida, pois buscaram na memória referências no conto de fadas já lido ou ouvido, muitas vezes, uma vez que nesse conto a personagem fura o dedo numa roca de tear. Outros alunos disseram que iríamos ler a história de uma moça que passava o tempo no tear, tecendo por ordens de uma madrasta má, esperando pelo príncipe, que um viria salvá-la. Quanto ao título, vários foram elencados, como por exemplo, “A moça dos Bordados”, A moça do tear e, também, “A moça tecelã”.

Em o conto: “A cidade sem sol”, de Lucinda Nogueira Persona, a motivação preparada foi a exibição de um vídeo sobre a lenda/ mito da cidade perdida de Atlanta. Eles comentaram o conteúdo do vídeo e falaram sobre algumas pesquisas já feitas, numa tentativa de provar a existência dessa cidade avançadíssima em tecnologia. Registraram oralmente que, em torno da existência dessa cidade, um grande mito se estabeleceu. Os alunos gostaram muito dessa temática de mitos/lendas. Foi muito envolvente a conversa sobre Atlanta. Foi exibido um segundo vídeo mostrando um fenômeno que acontece todos os dias de nossas vidas, mas que passa muito despercebido aos nossos olhos, porém, antes de iniciarmos o vídeo, questionamos se sabiam dizer o que é crepúsculo. Então, rimos muito, pois para eles crepúsculo é o nome de trilogia literária muito conhecida, mas nunca foram atrás do significado do vocábulo. Então, foi dito a eles que precisavam brincar mais com as palavras e explorá-las muito, como a personagem do conto que íamos ler. Questionamos sobre o que aconteceria a uma cidade que tivesse seu crepúsculo no fim do dia, mas o fenômeno não acontece para o nascer do dia. E eles logo disseram, que esse lugar ficaria totalmente no escuro, com ar de abandono, pois as plantas morreriam, todo o verde da cidade ficaria cinzento. Isso seria um desastre ecológico de grande proporção, segundo as palavras deles.

Todas as atividades de motivação, realizadas com os alunos, alcançaram seu objetivo, que era prepará-los para a leitura e iniciar essa atividade de uma forma diferenciada. Descontraídos pelo exercício da motivação, partiram para a leitura, abertos para o encontro com o texto.

CAPÍTULO III

A LINGUAGEM LITERÁRIA E A POLISSEMIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

Ao iniciarmos as atividades de leitura com textos que relatavam histórias de leitura de alguns escritores, notamos uma certa identificação identitária dos discentes, pois houve uma desmistificação do ato de escrever. As similaridades das histórias dos escritores muito contribuíram para abrir espaço de diálogo entre nós e a turma. Além de fomentar a oralidade e o desenvolvimento da capacidade de expor ideias e argumentar, oralmente.

Um ponto importante foi conhecer a história de leitura das famílias dos alunos, abrindo também um canal de diálogo muito necessário à aprendizagem, o que levou a uma interação escolar-familiar. Ao analisar a história de leitura das famílias, foi-nos possível entender que o ambiente familiar discente, da maioria de nossos alunos, pouco contribuía para facilitar o cumprimento de nosso objetivo: a formação do aluno leitor. Nesse aspecto, comprovamos que a escola passa a ser a instituição primeira no cumprimento desse papel, em relação à leitura e ao letramento literário.

Os fragmentos textuais abaixo, contêm relatos de histórias de leitura feitos por importantes escritores. A leitura desses textos foi a primeira atividade na sala de aula, cuja ação envolveu, posteriormente, a história de leitura dos alunos e de suas famílias.

É que não se pensa em nada (...), e as horas passam. Sem se sair do lugar, passeia-se por países imaginários, e o pensamento, enlaçando-se com a ficção, demora-se em pormenores, segue o contorno das aventuras. A gente roça pelos personagens e até parece que se palpita sob os seus trajes. (FLAUBERT, 2003, p.102-103)

Meu pai determinou que eu principiasse a leitura. Principei. Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas, alcancei o fim da página, sem ouvir gritos. Explicou-me que se tratava de uma história, um romance, exigiu atenção e resumiu a parte já lida. Traduziu-me, em linguagem de cozinha, diversas expressões literárias. Animei-me a parolar. Alinhavava o resto do capítulo, diligenciando penetrar o sentido da prosa confusa, aventurando-me, às vezes, a inquirir. E uma luzinha, quase imperceptível, surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante nas trevas do meu espírito. (RAMOS, 2006, p.03)

[...] li 'Memórias póstumas de Brás Cubas'. Foi impactante! Suas palavras iniciais tornaram-se parte da minha filosofia de vida, pois elas

sintetizam a condição humana e o absurdo das vaidades – tituladas ou não. Um dos melhores livros que li. Tornei-me admirador do autor e li seus contos e outras obras [...] (SILVA, 2011, p. 01).

Após a leitura, quando questionados sobre os relatos lidos, e sobre qual ou quais os marcaram, foram enfáticos em apontar os relatos dos escritores Graciliano Ramos e Flaubert, justificaram que esses apresentam uma linguagem, no dizer deles, diferente, metafórica, ou seja, na linguagem literária. Questionaram e compararam os relatos dos outros escritores, como o de Antônio Ozaki Silva, cujo relato é sem esse arranjo, diferenciando-se dos demais.

Foram capazes de identificar nos relatos lidos a linguagem subjetiva, pois são relatos pessoais de como se tornaram leitores. Os alunos reconheceram que algumas palavras presentes nos textos eram desconhecidas, mas isso não os impediu, dentro do contexto, de compreender os relatos. Tais palavras foram: cantilena, sintetizam, solene e excitante. Então, discutimos os significados desses vocábulos a partir do dicionário que já estava na sala, e diferenciamos esses significados formais aportados no dicionário e o significado nos textos. Perceberam, então, a polissemia das palavras, especialmente nos textos que apresentam uma linguagem metafórica, literária.

Essa capacidade de envolvimento do leitor com o texto, a partir da linguagem polissêmica, presente nos textos literários, também são reafirmadas por Bordini (2013, p. 248).

[...] usando a linguagem de modo a cativar o ouvido e a imaginação do leitor, que a literatura garante o prazer da leitura e um conhecimento, não do mundo – que pertence às ciências – mas dos modos como o homem pode nele agir e ser humano. [...]

E observamos, nesse momento, que foi essa linguagem diferenciada, rearranjada, que definitivamente os impressionou.

O registro de impressão sobre o texto lido foi uma atividade importante, pois, foi o resultado desse primeiro encontro do leitor com a narrativa. Escrever, de forma individual e relatar como se sentiu no ato da leitura foi um movimento que gerou nos alunos uma certa autonomia, pois, puderam escrever a partir da sua relação com o texto, longe daquele enunciado: “o que autor quis dizer”.

Na segunda etapa, antes da leitura dos contos, fizemos a preparação da recepção do texto literário. Nesse caso denominada motivação, para cada conto a ser lido e de acordo com a temática, intertextualmente. Sempre adequando as atividades à nossa realidade e à turma. As atividades de motivação trouxeram à aula um ambiente descontraído, tornou o aluno receptível à leitura. Um ambiente muito diferenciado de nossas experiências anteriores com a leitura, em outros momentos, que apenas dizíamos: “Vamos ler”, e entregávamos os textos para leitura.

3.1 - A leitura de contos em classe

Todas as atividades de leitura desenvolvidas se estabeleceram numa organização propícia para a leitura dos contos. Para todos os contos, a leitura foi antecedida de uma preparação e motivação, consoante já enunciamos. Outro recurso que empregamos foi da exploração dos elementos paratextuais, por exemplo: uma ilustração da capa, o título do texto, fotografia, cores, entre outros.

A leitura silenciosa e compartilhada em dupla foi bem aceita. Houve tempo para esse encontro entre leitor e texto, para buscar conhecimentos prévios, ou se necessário e, quando necessário, a atualização desse conhecimento prévio com os alunos. Desse primeiro encontro do leitor com o texto, os alunos fizeram o registro de impressão no “Diário de leitura”.

FIGURA 3– REGISTRO NO “DIÁRIO DE LEITURA”

Relato de impressões sobre o conto: "O pirateca
nico Zacarias".

O conto é bom só que nos deixa um pou-
co confuso, porque como pode uma pessoa mo-
rta e reviver novamente, isso é muito sus-
prendente, o conto é muito legal. todos os
argumentos dele, quando fala sobre os fogos
de artifícios, policromia e explosão de cores
é muito divertido a gente sente como se
tivesse dentro do conto, a discriminação sobre
as estrelas e a morte dele é muito indig-
nante quando ele fala que: a princípio foi
azul, depois verde, amarelo e negro um me-
mo espesso ele falava de sua própria me-

FONTE: arquivo pessoal da autora

Foi uma atividade que visou a internalizar a compreensão acerca do que foi lido, fizeram também o registro de uma releitura desse conto numa linguagem não verbal, com ilustração das narrativas lidas.

Num segundo momento, foi feita uma nova leitura do conto para que pudessem discutir aspectos interpretativos do conto, como o insólito presente nas narrativas, em várias vertentes. Reconheceram desde o elemento mágico dentro do maravilhoso, ou a partir da quebra de uma rotina aparentemente tranquila, para abordar uma temática dolorosa da vida, ou ainda a transição entre a infância e a vida adulta.

3.2 - Análises de contos lidos

Para a atividade de reflexão sobre a leitura do conto: “Os cavalinhos de Platiplanto” (J.J. VEIGA, 2000, p.46), a turma foi dividida em dois grupos. Conduzimos a discussão sobre aspectos do conto, oralmente. E cada grupo, a seu tempo, expôs suas opiniões. Para iniciarmos, lançamos o seguinte questionamento:

- 1) De que momento da vida o personagem/ narrador conta sua história?

A partir deste questionamento, os alunos destacaram a passagem inicial do conto (p. 46):

O meu primeiro contato com essas simpáticas criaturinhas deu-se quando eu era muito criança. O meu avô Rubem havia me prometido um cavalinho de sua fazenda do Chove-Chuva se eu deixasse lancetarem o meu pé, arruinado com uma estrepada no brinquedo de pique. [...].

Portanto, a trama é narrada a partir da vida adulta do personagem narrador. E por conta desse aspecto apresentado na obra, toda a narrativa é cheia de saudosismo, o universo infantil distante da vida, agora, adulta. Essa passagem da infância para a vida adulta é marcada pela frustração do desejo não realizado.

Segundo a opinião dos alunos, o desejo é receber o cavalo e a roupa de montaria, mas a maior realização mesmo vai além do presente, que seria participar da Festa da Cavalhada, pois tal evento marcaria para o narrador personagem a sua entrada para a vida adulta. Porém, todo o conflito se dá com a doença do avô e a

ganância do tio que impede o menino de ter seu presente prometido, a tempos pelo avô.

Os alunos destacaram que o conto é narrado numa aparente tranquilidade, mas como fundo de pano da trama acontecem as intrigas familiares, ocasionadas pelo interesse na herança do avô que ainda não morreu. Mas, essas intrigas não pertencem ao universo infantil, fazem parte da convivência do mundo adulto, e a criança não é poupada desses conflitos familiares porque não é vista como tal.

Para lidar com a frustração do desejo não realizado, a trama se materializa em dois planos distintos: real e imaginário. E nesse momento os alunos disseram que não perceberam a mudança, só se dão conta ao final da leitura, pois o personagem declara que está sonhado e foi preciso retomar à leitura para identificar as pistas dadas, embora muito sutis, que o personagem narrador dá sobre esse mundo imaginário. A passagem é marcada por uma ponte vertical construída com a ajuda do menino. É no mundo imaginário da fazenda de Platiplanto que o narrador-personagem realiza seu desejo de ter o próprio cavalo, mas é alertado que apenas ali na Platiplanto é dono de todos os cavalos. Segundo os alunos, o insólito rompe no conto a partir dessa passagem, representando também o fim da infância e a entrada para a vida adulta.

Para esta atividade de interpretação do conto: “A Invernada do Sossego”, de J.J. Veiga, a turma foi dividida em grupos para discutirem os aspectos do conto. Para tanto, levantamos alguns questionamentos como pontapé inicial para que eles pudessem, aos poucos, desenvolver as diversas interpretações possíveis: O conto é narrado em que pessoa? Destaque um narrador-personagem? De acordo com os alunos o conto foi narrado em primeira pessoa do plural, mas tem uma característica peculiar, cujo narrador não é nomeado durante toda a trama. E então, discutimos essa falta de nomeação do personagem-narrador. Falaram ainda que tal nuance não interfere no entendimento da trama, mas intriga, segundo os alunos. Quando questionado sobre quais justificativas para tal encaminhamento, uma aluna disse que o anonimato simboliza uma forma de se ter a imagem de qualquer menino, no caso o leitor, inserido no contexto do espaço rural do Brasil.

Quanto ao conflito inicial, todo o conto é narrado numa aparente tranquilidade que depois se irrompe no elemento insólito. Que conflito inicial é colocado na trama? Basicamente se dá a partir do desaparecimento do cavalo Balão, e a partir desse conflito se narra também outras nuances da vida cotidiana familiar. Esse

desaparecimento é tratado com naturalidade pelo patriarca da família (o pai). Mesmo diante do desaparecimento do Balão, a vida na fazenda segue seu curso normal, de forma muito natural. É também uma oportunidade para o pai falar de amadurecimento que vem com o crescimento dos meninos, pois estão se tornando homens e precisarão enfrentar a vida. Isso inclui a perda, muitas vezes pela morte ou ausência de um ser amado. Mas, outro conflito vivido pelos irmãos é o fato de o cavalo Balão aparecer morto, ser encontrado sem vida mais de três dias depois de sua morte. Essa passagem mexe com a estrutura da narrativa e especialmente com a ambientação, trazendo a dor da perda que é representada não só pelas falas, mas também pela transformação da junção do espaço com os sentimentos das personagens, nesse momento. Então, a sensação de abandono, de culpa e de não aceitação do fato ocorrido, passa a fazer parte do cotidiano dos irmãos. E sistematicamente passam a esperar pela volta do cavalo. Diante desse entristecimento e expectativa, um dos trabalhadores fala sobre a vida após a morte, numa metáfora sobre a Invernada do sossego, um lugar especialmente preparado para receber todos os cavalos e que nele vivem em plena liberdade, numa forma de acalantar e reafirmar para os personagens a morte de Balão.

Mas no imaginário dos personagens, o Balão continua vivo. Uma data especial marca a passagem do mundo real para o imaginário. É a chegada da Festa da Cavahada e os personagens, a partir do evento, vão para a Invernada do Sossego. Conforme Chiampi (1980, p. 59), essa passagem se dá sem nenhuma adversidade, tornando esse novo mundo imaginário, natural na trama narrada:

Os objetos, seres ou eventos que no fantástico exigem a projeção lúdica de duas probabilidades externas e inatingíveis de explicação, são no realismo maravilhoso destituídos de mistério, não duvidosos quanto ao universo de sentido a que pertencem. Isto é, possuem probabilidade interna, têm causalidade no próprio âmbito da diegese e não apelam, portanto, à atividade de deciframento do leitor.

O realismo maravilha apropria-se dos objetos, seres e eventos estranhos sem problematizá-los, não há hesitação uma vez que o fato desconhecido é incorporado à trama da narrativa.

Mas apesar do nome, “A Invernada do Sossego” não é esse lugar seguro e tranquilo, imaginado pelo leitor. O paraíso desmorona aos poucos diante dos perigos que há, representados pelos capadócius que odeiam cavalos e os perseguem até a morte. Nessa passagem, surge ainda mais forte o insólito, pois tudo parece tranquilo e, de repente, surgem os capadócius e uma batalha é travada, o final é inesperado. Ficaram na dúvida se o personagem morreu ou não. Alguns disseram que essa morte representa o fim da infância e da solidão. Outros alunos apostaram na morte do personagem que ficou preso no seu mundo imaginário. Muito se discutiu acerca do final da trama. Ao fim, concluíram que aquela morte que aconteceu na Invernada do Sossego, simbolicamente, representa o fim de um ciclo, ou seja, a passagem da infância para a vida adulta.

Para a atividade de interpretação do conto: “Tarde de sábado, manhã de domingo”, de J.J. Veiga (2000), a sala foi dividida em duplas e abrimos espaço para exposição de aspectos do conto. Questionamos o aspecto inicial da aparente tranquilidade do cotidiano dos personagens, cheio de brincadeiras, mas desde o início com uma tragédia anunciada pelo personagem-narrador nas primeiras linhas narradas no trecho abaixo do conto (VEIGA, p.29):

O erro começou quando aceitamos o convite de Josias. Mas também pode ser que aceitar era o papel estipulado para nós naquele dia. Quem diz que tudo o que vai acontecendo na vida das pessoas não já aconteceu para elas muito tempo antes, e elas só têm que ir cumprindo as passagens marcadas, sem poderem desobedecer? Pode ser que seja como no cinema: a fita já foi feita, não adianta torcer por um lado nem por outro; a torcida não altera o fim. Mesmo assim, penso que o erro começou quando aceitamos o convite de Josias. [...].

O fragmento acima retrata uma forma de instigar o leitor a querer saber que tragédia está antecipadamente anunciada pelo narrador-personagem.

Mas, o enredo continua sendo narrado naturalmente a partir do cotidiano dos quatro amigos, nas brincadeiras, pescaria, banho de rio e aventuras vividas. Tudo com muita liberdade, despreocupadamente. Então, segundo os comentários de nossos alunos, esqueceram-se da tragédia anunciada e mergulharam nesse mundo tranquilo. Porém, aconteceu uma virada na trama. Essa virada causou no leitor um choque, uma quebra. Que virada foi essa? Como os personagens encaram esse

conflito? Os alunos então, indicaram como problemática o fato de o personagem Josias ser mordido por uma cobra. Esse acontecimento gerou uma mudança profunda nos personagens e, conseqüentemente, no ambiente. O ambiente antes alegre e descontraído, agora se tornou pesado e preocupante. Precisavam salvar seu companheiro Josias, mas fazer esse socorro significava ser maduro, e nenhum deles estava preparado para uma atitude altruísta. Diante da possibilidade da morte, tudo mudou. E quando a morte do amigo ocorreu, os personagens se sentiram cheios de remorso e culpa. E tais sentimentos, os fizeram amadurecer e encarar a morte com a responsabilidade de dar ao amigo um enterro digno. Encarar o sofrimento fez com que os personagens fizessem a transição da infância para a vida adulta, reconhecendo nesta as dores da perda. Quando questionados sobre a presença do insólito na trama, os alunos disseram que a morte é o elemento inesperado, extraordinário que surge rompendo com a tranquilidade do cotidiano dos personagens. Eles indicaram, nesse conto, um aspecto interessante que chamou a atenção: o narrador, inicialmente, não nomeia o personagem-narrador, mas dá pistas para que o leitor fique curioso sobre qual seria o nome do personagem narrador. Apenas diz que seu nome seria facilmente afeminado nas brincadeiras entre os amigos. Os alunos se sentiram intrigados e continuaram a leitura porque queriam saber a resposta para tal enigma, que permaneceu até próximo ao final do conto.

Quanto à temática dos contos de J.J. Veiga, encontramos uma definição para suas escolhas. Segundo Maria Zara Turchi (*Apud* REZENDE, 2008, p.143).

[...] são a presença do mundo infantil em confronto com a realidade exterior- não a infância feliz, mas meninos sérios, tristes ou perplexos; a sociedade arcaica e opressora – os homens têm o poder de decisão, as mulheres são passivas, as crianças não têm voz, iniciação para o luto [...] e a morte definitiva e poderosa em quase todos os contos.(p.94). (grifamos).

Nos contos “Os cavaleiros de Platilante, e “A Invernada do Sossego” a infância é caracterizada não como feliz ou idealizada, mas explicita a inserção dos meninos no cotidiano duro de trabalho da fazenda, junto aos pais. Nossos alunos registraram tal característica e apontaram que tal qual esses personagens, eles convivem no seu dia a dia com a vida dura, vivenciada na vida no pequeno urbano,

nas fazendas onde vivem com seus pais acompanhando-os nos seus afazeres. Nos valores de uma sociedade, na qual a voz e vez obedecem sempre a uma hierarquia. Disseram estar muito representados nesse universo infantil de J.J. Veiga.

Apontaram ainda, nas suas reflexões, que os dois contos abordam de diferentes formas a temática da morte. O conto “Os cavalinhos de Platiplanto”, a morte não está explicitada, mas quando o avô adoece e não regressa, fica então subentendida a sua morte. Já no conto “A invernoada do Sossego”, a morte está representada na figura do animal Balão, que primeiro está sumido e ao longo da narrativa é encontrado morto. No entanto, a dor da perda pela morte está mais fortemente representada pela morte do personagem Josias, ao ser inesperadamente mordido por uma cobra.

Para iniciar o trabalho de reflexão sobre o conto “O pirotécnico Zacarias”, de Murilo Rubião, primeiramente, foi abordado a epígrafe do conto: E se levantará pela tarde sobre ti uma luz como a do meio dia; e quando te julgares consumido, nascerás como a estrela-d’alva. (JÓ, XI, p.17). Ao que os alunos referenciaram que, de maneira simbólica, aponta a temática. Isso não quer dizer que os contos tenham conteúdo cristão.

Resumindo o debate, disseram entender que a epígrafe significa metaforicamente a passagem da morte para a vida, ou seja, o renascimento. Quanto ao título, este criou diversas expectativas nos leitores.

Destacaram a incredibilidade acerca da morte do artista pirotécnico, presente na trama, discutida pelo próprio narrador que só depois foi possível entender ser o personagem-narrador. Então, tem-se um personagem defunto, narrando a própria morte. Comentamos que outras obras literárias também apresentam um narrador defunto. Ao invés de iniciar narrando pelo acidente, o narrador questiona se é verdadeira ou mito a morte do pirotécnico Zacarias. Segundo este, apenas ele mesmo pode dar essa informação aos conhecidos, mas tal missão é impossibilitada devido ao susto que levam as pessoas ao vê-lo e sair correndo. Primeiro um *flash-back* de sua infância e a imagem de uma professora vem a sua memória, enquanto os jovens discutem o que fazer com o cadáver recém atropelado. Um destaque feito pelos alunos foi que, mesmo morto, o narrador-defunto consegue ter sensações muito mais sensíveis do que os vivos. A vida passa a ser vista de um ponto de vista que é mais negativo, e a morte passa a ser encarada numa perspectiva muito mais positiva. A presença do insólito, se dá justamente no fato de que, a vida pós-morte só não segue

normal por causa da discriminação dos vivos. A valorização da vida, a sensibilidade para a existência só acontece diante da não existência, simbolizando um completo paradoxo.

Quanto ao conto: “O ex-mágico da Taberna Minhota” (RUBIÃO, 1947, p. 16), segundo os alunos, parece haver dois contos encaixados um no outro. A trama envolve a vida de um personagem, funcionário público frustrado, cansado e do mágico descontente e arrependido por ter perdido seus poderes.

Como seria maravilhoso arrancar do corpo lenços vermelhos, azuis, brancos, verdes. Encher a noite com fogos de artifício. Erguer o rosto para o céu e deixar que pelos meus lábios saísse o arco-íris. Um arco-íris que cobrisse a terra de um extremo a outro. E os aplausos dos homens de cabelos brancos, das meigas criancinhas.

Durante a exposição de aspectos do conto, questionaram muito a visão que se tinha em relação ao funcionário público, e daquele contexto histórico para a visão atualizada. Para os alunos, hoje ser funcionário público “não é morrer aos poucos”. O personagem, depois de várias tentativas de suicídio, frustradas pela mágica, então pensa ter encontrado a solução: Ouve na rua: “[...] ser funcionário público era suicidar-se aos poucos”. (RUBIÃO, 1947. p. 15).

A obra foi escrita em 1947, e, naturalmente, houve mudanças, tanto no contexto histórico como na renovação social do funcionalismo público. No entanto, se analisado a partir da repetição do dia a dia, na rotina do serviço público, da burocracia da função, vê-se permanecer a frustração. O conto surpreendeu pelos números de mágicas. É exatamente essa mágica que marca o insólito dentro da narrativa, quando um acontecimento natural e outro sobrenatural se confundem. O natural representado pela rotina; a mágica o sobrenatural, naturalizado dentro da realidade ficcional. A incapacidade de se emocionar diante das próprias mágicas, chamou a atenção do aluno leitor, para quem a mágica é essencialmente encantamento. Enquanto, o mágico está imune às paixões, o funcionário se apaixona pela datilografa, e diante da possibilidade de ser afastado da amada platônica, recorre à mágica. Mas percebe, frustrado, que ser funcionário público matou seu dom de mágico.

Com o conto: “A moça Tecelã”, de Marina Colasanti (p.01), foi desenvolvida, previamente, uma dinâmica: Com os alunos em círculo, passamos uma caixa com trechos, previamente selecionados do conto. Quem retira um papel de dentro da

caixa, lê e faz comentários a respeito. Nesse momento, discutimos os trechos retirados da caixa que eram lidos pelos próprios alunos

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. [...]se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela. [...] Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. [...].

Segundo os alunos, o conto narrado em terceira pessoa, no primeiro trecho, descreve o cotidiano simples da tecelã em plena comunhão com o meio ambiente e, através das escolhas que faz, dá o tom da sua rotina. Tudo que precisa é capaz de produzir, e assim ser autossuficiente. Porém, chega o tempo de solidão e sua presença e sua comunhão com o entorno não lhe basta mais. A solidão bate-lhe à porta. E para pôr fim a tristeza trazida pelo tempo, ela decide tecer um companheiro. (COLASANTI, p.02):

E aos poucos, seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio do ponto dos sapatos, quando bateram à porta. Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida. [...]

Embora, essa história não seja um conto de fadas tradicional, representa-o numa escrita moderna. E, segundo nossos alunos, embora não faça parte dos contos de fada tradicional, pois não se inicia com o “era uma vez” e nem se encerra com a expressão “felizes para sempre”, traz na sua composição alguns elementos recorrentes aos textos de contos de fada. Nesse trecho, elencaram a presença do príncipe, na personificação do companheiro, tecido pela personagem. Diferentemente, este príncipe ao chegar não é personificação do cavalheirismo dos outros contos de fadas. Aqui, os alunos, perceberam a referência da idealização da felicidade a partir da união de duas pessoas. Para eles, esse conto da Marina Colasanti, é um conto de fadas moderno, engajado, numa visão menos tradicional do papel da mulher e

representa uma crítica a essa idealização de amor para sempre e de felicidade eterna. Embora a personagem acredite na felicidade, a partir do casamento, da constituição de família, assim como nos contos de fadas, mas logo vê seus sonhos se desfazendo (COLASANTI, 2004, p. 03):

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade. E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

A crença da personagem no “felizes para sempre”, é abandonada, porque o companheiro ao descobrir o poder mágico do tear, faz-lhe inúmeras exigências. Primeiro quer uma casa, depois um palácio. Nesse palácio trancou-a na mais alta torre, novamente uma referência a outro conto de fadas, “Rapunzel”, para que pudesse manter em segredo o tear mágico e tecer as estrebarias e os cavalos. E assim, passava os dias tecendo as exigências do companheiro, enchendo de luxos o palácio. (COLASANTI, p.05):

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Para os alunos, esse trecho do conto representa o segundo momento de conflito. Mas destacaram o poder de escolha da personagem que, tecendo traçava seu próprio caminho. E para tanto, desfez o companheiro e suas exigências, buscando um novo ciclo, uma nova fase. A personagem não se dobra às suas ideias de amor, e escolhe ser feliz sozinha. Ela não discute, busca uma solução simples para a problemática que se apresenta, que é desfazer o companheiro e encontrar sua felicidade em outras escolhas. Demonstra a capacidade de autonomia feminina da personagem. As alunas disseram ainda que se sentiram representadas por essa personagem, pois ela teve o

poder de decisão e não se manteve servil aos desejos de seu companheiro. As alunas disseram que essa idealização de amor está muito presente na educação delas. Mas, entendem que podem escolher entre muitas outras opções de realização e felicidade. O que chamou a atenção delas no conto foi o poder de escolha e de fazer seu próprio caminho. Tecer é uma grande metáfora desse poder feminino representado pela personagem do conto “A Moça Tecelã”.

Perguntamos: Como a mulher é representada socialmente no conto, na visão masculina de mundo? Este questionamento se fez presente nas reflexões e para isso exibimos também algumas *charges*, as quais trazem alguns estereótipos femininos, presentes em nossa sociedade. Iniciamos a etapa da sequência básica, chamada de Intervalo, que agrega outros textos sob a mesma temática. No caso, as leituras foram com o gênero *charge*.

FIGURA 4 – CHARGE



FIGURA 5 – CHARGE



FONTE: www.charge.com.br

A imagens acima refletem a visão do papel feminino na sociedade, de uma maneira geral.

Debatemos aspectos importantes das imagens sobre o papel da mulher na sociedade e como isso tem mudado contemporaneamente. Mudado sim, segundo os alunos, mas nem tanto, pois mesmo as mulheres se tornando profissionais ainda levam consigo a maior parte da responsabilidade com o lar, o marido e a família. Ou seja, as responsabilidades não partilhadas e nem compartilhadas entre os cônjuges.

Relataram que se identificaram muito mais com o perfil dessa personagem do conto de Marina Colasanti, do que dos outros contos tradicionais. Nessa leitura se sentiram mais representadas porque se criou a expectativa de escolha, de uma mulher que pode amar, ser feliz tecendo seu próprio caminho.

Nas atividades de interpretação com o conto “A cidade sem sol”, de Lucinda Nogueira Persona, pedimos que lessem apenas o primeiro capítulo da obra. Ao finalizar a leitura silenciosa, questionamos que trecho daquele capítulo os impulsionava a querer continuar a leitura e, prontamente, disseram que é o fato de a trama encerrar o capítulo prendendo a atenção do leitor instigando sua curiosidade. De que maneira isso acontece? Responderam que nesse primeiro capítulo a autora descreveu detalhadamente a cidade beira-mar e suas características, como a tranquilidade, a sua estonteante beleza natural, seus habitantes simples e um fenômeno mágico, uma nuvem rosa, que acontece em Atlanta, mas para desvendar os segredos de Atlanta era preciso voltar ao passado da cidade. O primeiro capítulo se encerra cheio de questionamentos (PERSONA, p.10):

[...] existe uma nuvem misteriosa e, em torno dela, a bisbilhotice de alguns. Como e quando se formou? Por que não se desmancha ou não sai do lugar como outras nuvens? Alguém conhece esse segredo? Sem nenhuma resposta no presente, bom será voltar ao Passado de Atlântida. Quem sabe?

Com fechamento cheio de indagações, a escritora dialoga com o leitor, prendendo a sua atenção, cria expectativa em torno do próximo capítulo e dá ao leitor a motivação para continuar a leitura, e só assim descobrir o grande segredo de Atlanta.

Na sequência, a cada capítulo o narrador lançou mão de um novo mistério sobre a trama a ser respondido no capítulo seguinte. Sendo assim, não conseguiram parar a leitura, a curiosidade os impulsionava a continuar. Outro destaque que fizeram

ao conto está relacionado ao seu início, que consideraram muito diferente. Pois, o narrador dá início à narrativa com a seguinte frase: “Não era uma vez Atlântida, [...]”. Tal início chama a atenção do leitor, pois antecipa que esta história não é um dos contos de fadas já conhecidos pelos leitores. Mas disseram que, embora não seja um conto de fadas, o elemento mágico se fez presente em toda narrativa. Durante a discussão sobre a narrativa, elencaram a presença de uma personagem no enredo, que é a representação de uma figura recorrente em muitas outras tramas. Quem seria essa personagem? Então, indicaram a personagem de Leandro, também chamado por todos de Velho do Mar. Ele é o misterioso contador de histórias que aparece e desaparece, e que introduz na história o elemento mágico. Mariana é uma menina cheia de luz e energia, que adora as histórias de Leandro. A magia é introduzida quando dá a ela o poder mágico de brincar com as palavras, mas isso deveria ser sempre um segredo guardado a sete chaves, nem mesmo com seu diário compartilhou tal segredo. A personagem tem um único defeito: ser muito esquecida. E, é essa característica que vai gerar todo o conflito da trama.

Os alunos se identificaram muito com a Mariana, viram-se representados nesse universo infantil da curiosidade, de esquecimento, das brincadeiras. Destacaram ainda a relação do conto com o meio ambiente. O amadurecimento dela ao final da trama que se vê inconsequente na sua meninice, mas consegue reparar sua peraltice, passados dois anos.

3. 2.1 – Sentimento de fruição

Cada um dos contos selecionados para as leituras, de um jeito diferente causou no aluno leitor, impactos. Os alunos expressaram no registro escrito suas interpretações e impressões, no “Diário de leitura”, como nos relatos orais durante as aulas. No conto “Os cavaleiros de Platilante”, ao iniciarem a leitura acreditaram, assim como o personagem protagonista, depois de ter permitido tratar o pé machucado a pedido do avô, que as promessas seriam cumpridas. Ou que o avô se recuperasse para realizar o sonho do garoto. Mas, o conto se desenvolvia e não acontecia aquilo que era esperado. Ao contrário, a trama se desenrolava e nada. Então, segundo eles surgiu a afeição pela leitura, para saber como seria o desenrolar da trama. Ficaram surpresos com o desfecho, pois o autor foi sutil ao fazer a passagem entre o real ficcional e o mundo imaginário, na inserção do elemento

maravilhoso, no caso, o insólito. Tiveram que reler o conto para compreender o final. E ao compreenderem, destacaram que na verdade o que estava implícito não era apenas a realização do desejo de ganhar o cavalo ou a roupa de montaria, mas o significado maior que era participar da Cavalhada, marcando a sua entrada no mundo adulto. Sobre essa primeira leitura e a releitura, para Jouvre (2002, pp. 28-29):

[...] (primeira leitura, aquela que segue o desenvolvimento linear do livro) à leitura “experiente” (quando o leitor, ou melhor “releitor” pode utilizar seu conhecimento aprofundado do texto para decifrar as primeiras páginas à luz do desfecho”. [...] Esse jogo entre texto e o leitor- um dos charmes essenciais da leitura -está totalmente fundamentado na linearidade da narrativa. A dimensão lúdica deve muito à leitura inocente. [...] O texto não é só uma “superfície”, mas também um “volume”, do qual se percebe as conexões só se percebem na segunda leitura. [...] a releitura é a prática mais apropriada a complexidade dos textos literários.

Nessa primeira leitura, se concretiza o prazer do texto, citado por Barthes (1987), a trama marcada pelo elemento maravilhoso, a linearidade do enredo, já referenciado neste trabalho. No entanto, é na segunda leitura que configura a fruição citada tanto por Barthes quanto por Jauss, ao definir o prazer do texto. No ato da leitura, o leitor espera certas soluções, mas que nem sempre se cumprem mudando as expectativas do leitor em relação ao texto lido.

Os contos de J.J. Veiga foram, de certa maneira, muito especiais para nossos alunos, que se viram representados nesse universo rural, do cotidiano no campo e da vida dura, os desejos infantis e a passagem do universo infantil para o mundo adulto. Pois, esse universo do pequeno urbano faz parte do cotidiano de vida deles.

Nos contos de Murilo Rubião, emocionaram-se com a solidão, com o fracassado mágico e sua não adaptação ao mundo, tudo representou para eles a própria complexidade vivida por eles, adolescentes que se sentem “fora da caixa”. A rotina sufocante da burocracia no serviço público, amor não correspondido pela mulher amada, numa última tentativa de adaptação. O suicídio e a morte como solução. Intrigados demais com o personagem Zacarias, do conto “Pilotécnico Zacarias”, esperavam outro final para a trama. Ficou evidente um novo olhar sobre a vida, sobre o entendimento de que viver é mais que cumprir um papel social e os valores a serem seguidos.

No conto de Marina Colasanti, criaram a expectativa de um final “felizes para sempre”, para a trama de a “Moça tecelã”. Ativaram seus conhecimentos prévios, de outras leituras já feitas com os tradicionais contos de fadas que fizeram parte do universo de suas leituras. Mas, essa expectativa foi quebrada. Conseguiram, ao final da leitura, compreender que, na vida tem-se escolhas, de tecer o próprio destino a despeito da idealização de felicidade, criada pela educação recebida e dos imaginários sociais.

No conto “A cidade sem Sol”, se encantaram com o universo de Atlanta, identificaram-se com a menina trapalhona e esquecida. A estrutura da trama, que a cada capítulo lança ao leitor um questionamento que será elucidado na continuação da leitura, prendeu a atenção deles.

Então, os contos suscitaram o prazer de ler, ou a fruição Jausiana. Marcados por elementos insólitos que, a seu modo se engendrou nas narrativas lidas, causando ora alegria, ora desconforto. A complexidade das temáticas causou impacto nos nossos alunos leitores.

3.3 - Linguagem verbal e não verbal em atividade de filme

O filme “Abracadabra”, de Keny Ortega, foi exibido num único momento, de forma integral e no período do contraturno. Sobre ele foram realizadas atividades pertinentes.

Após comentários mais gerais, iniciamos a exibição de determinados momentos do filme, que se destacam, para discussão com a turma, a partir de um roteiro previamente elaborado.

1ª Pausa aos 09 min. – momento em que as bruxas transformam o menino “Brinks” em um gato preto, imputando a ele o castigo de viver eternamente. Segundo os alunos esse é um momento de expectativa no filme, pois as bruxas discutem o que farão com o menino e o expectador fica atento, esperando e se perguntando: O que será que vai acontecer ao menino? Quando na cena seguinte aparece o menino transmutado em gato, quebra então essa expectativa e se dá então o susto. Pois, aconteceu algo inesperado, o não habitual, causando no expectador do filme um estranhamento diante do fato.

2ª Pausa aos 27 min.- Essa cena mostra a casa das bruxas trezentos anos depois. Nesse momento, discutimos as imagens impressionantes que caracterizam

lugar e a construção do insólito a partir da ambientação. Esse trecho mostra o momento que os três adolescentes chegam à casa das bruxas, diante do desconhecido e se sentem apavorados. Sendo assim, aqui se configura a ambientação que é a harmonia entre o espaço e personagens, e este aspecto foi discutido com os alunos. Estes elencaram vários elementos: aspecto de abandono dado pelas poeiras e casas de aranhas, o caldeirão, vassouras, vela negra, entre outros, que configuram a casa como assustadora. É nesse momento que se realiza o que reza a lenda de que somente um jovem virgem poderia acender a chama da vela negra e trazer de volta a três bruxas. É o personagem que vai realizar a proeza de acender a vela negra, contrariando a irmã e a amiga, e assim dar início ao conflito entre as bruxas e os adolescentes.

3ª Pausa dos 34 aos 42 min. – Esse episódio é marcado fortemente pela presença do insólito, pois o gato fala com o personagem Max, e os adolescente descobrem que o livro é protegido por um feitiço e não pode ser queimado. Os adolescentes e o gato falante se encaminham para o cemitério que é território proibido para as bruxas. Lá, as bruxas não podem pisar, mas sobrevoam o cemitério nas suas vassouras voadoras e do alto fazem reviver o personagem Willian, dos mortos. Aqui, os alunos destacam no episódio os vários elementos que caracterizam o inesperado, o inacreditável, ou seja, o insólito no enredo fílmico.

4ª Pausa 1h07 min aos 1h18min - Momento em que a imagem do irmão mais velho como aquele protege, cuida e é o herói da irmã menor se desfaz quando Max, não enfrenta dois garotos que estão importunando a irmã, mas que se contrapondo com outra cena em que o irmão mais velho sai em defesa da irmã. Quando questionados sobre esses acontecimentos, os alunos disseram que a mudança de postura de Max, o irmão mais velho, se deu em função de seu amadurecimento. O irmão, que era imaturo no início da trama, sofre uma transformação ao longo da trama, diante da possibilidade de vir a perder a irmã. Sente-se responsável pela pequena que é alvo das maldades das bruxas. Tenta de todas as formas possíveis proteger a irmã menor e impedir que qualquer mal lhe seja feito.

Uma outra temática que foi discutida com nossos alunos, nesse momento, quando questionados, foi se, ao longo do desenvolvimento do filme algum personagem sofreu algum preconceito e então apontaram o *bullying* sofrido por Max, ao ser confrontado pelos mesmos dois garotos, por ser novo na escola e na cidade, que obrigaram-no a pagar pedágio para transitar por certos espaços. Segundo as

falas de nossos alunos, o fenômeno do *bullying* acontece sempre pelo medo do novo, de ser substituído, ou para demarcar território e também por uma necessidade de diminuir o outro diante de determinadas características destes, que fogem a um padrão social, ou seja, o colega gordo ou magro demais, pois para os alunos o importante não é exatamente a qualidade do outro, mas a insatisfação pessoal daquele que promove o *bullying*, ou seja, projeta no outro seus sentimentos negativos tornando o outro infeliz.

Ao final das atividades, solicitamos aos alunos que elaborassem a sua definição sobre o termo insólito, com base em tudo que havíamos discutido durante as aulas. Abaixo destacamos alguns exemplos das definições dadas pelos alunos:

Aluno1 – “Insólito é tudo que não se tem como explicar”;

Aluno 2 – “Insólito é tudo que não existe, que é inacreditável”;

Aluno 3- “Insólito é algo estranho, inexplicável”;

Aluno 4- “Insólito são características que não dá para explicar”;

Aluno 5- “Insólito é algo que não existe, é estranho e não se tem como explicar, como por exemplo, bruxas, humano transformado em gato, o morto-vivo, entre outros”.

Aluno 6- “Insólito é algo inacreditável, inexplicável”;

Aluno 7- “Insólito é inexplicável, algo que é obvio não existe”.

Após essa elaboração, entregamos, a cada um, dicionários para que pesquisassem a definição formal do termo. Seguem apenas os diferentes significados encontrados nos variados dicionários.

Dicionário 1: 1. “que não acontece habitualmente”; 2. “que se opõe às regras”.

Dicionário 2: 1. “contrário ao costume, às regras; 2. incomum, inabitual.

Dicionário 3: 1. “aquilo que é extraordinário; 2. inusitado, incomum (segundo esse dicionário os adolescentes costumam endear o insólito)”.

Dicionário 4: 1. “não habitual, estranho; 2. contrário à tradição e às regras”.

Quando questionados se havia alguma aproximação entre o significado formal do vocábulo “insólito”, responderam que sim, que as respostas construídas por eles, com base no filme e nas nossas discussões se assemelhavam de alguma maneira aos significados que estavam cunhados, oficialmente, pelos dicionários.

Nesse momento, aproveitamos para discutir com eles a sensação de medo. Quais as sensações tiveram durante o filme? Se se assustaram ou sentiram medo? Responderam que se assustaram com algumas cenas ou se puseram mais fortemente

na expectativa do que iria acontecer, na trama fílmica. Mas medo, segundo eles, é uma sensação muito forte e que, na maioria das vezes, sentem quando estão em situação de perigo, que coloca a própria vida em risco. Porém, afirmaram também que ficaram muito apreensivos em relação às cenas em que a vida da personagem menina estava em situação de risco.

5ª pausa 1h22 min. – Finalização do filme, cena em que aconteceu o clímax (confronto máximo) que conduziu ao desfecho. A seguir, identificamos uma definição de desfecho para roteiros fílmicos, dada por Yorke (2013, p. 1):

O clímax é o estágio no qual o protagonista se liberta de seu destino inescapável. É o confronto final com o antagonista, a batalha na qual o herói se engaja com sua necessidade dramática e supera seu "defeito essencial". Historicamente é às vezes denominado de "cena obrigatória" (um termo cunhado no século 19 pelo crítico francês Francisque Sarcey). (Grifos do autor).

Foi discutido, com os alunos, a questão do amadurecimento do personagem Max, que precisou naquele momento enfrentar seus problemas/defeitos e tornar-se adulto, assumir sua responsabilidade de irmão mais velho e proteger sua irmã. E a partir do clímax, que é o ponto alto das complicações da trama se faz necessário chegar ao desfecho. E, como costumeiramente, os enredos trazem uma dicotomia entre o bem x mal. Neste, não foi diferente, o bem venceu o mal, no final.

Explorou-se a linguagem não verbal do filme, para a construção do elemento insólito, pois as imagens, o ambiente as ações na tela tomaram uma dimensão diferente. De acordo com Viana (2002, p.77),

[...] o adequado equilíbrio entre as palavras e as imagens, facilita os processos de desenvolvimento do pensamento em geral e, em particular no processo de ensino/aprendizagem. É por isso que se assinala que sem sensações, percepções e representações, não há desenvolvimento do pensamento; daí ser importante, sempre que possível, além das palavras, usar representações visuais.

O recurso cinematográfico pode ser uma ferramenta pedagógica auxiliar, servindo ao processo de ensino/aprendizagem, a partir de um bom planejamento e

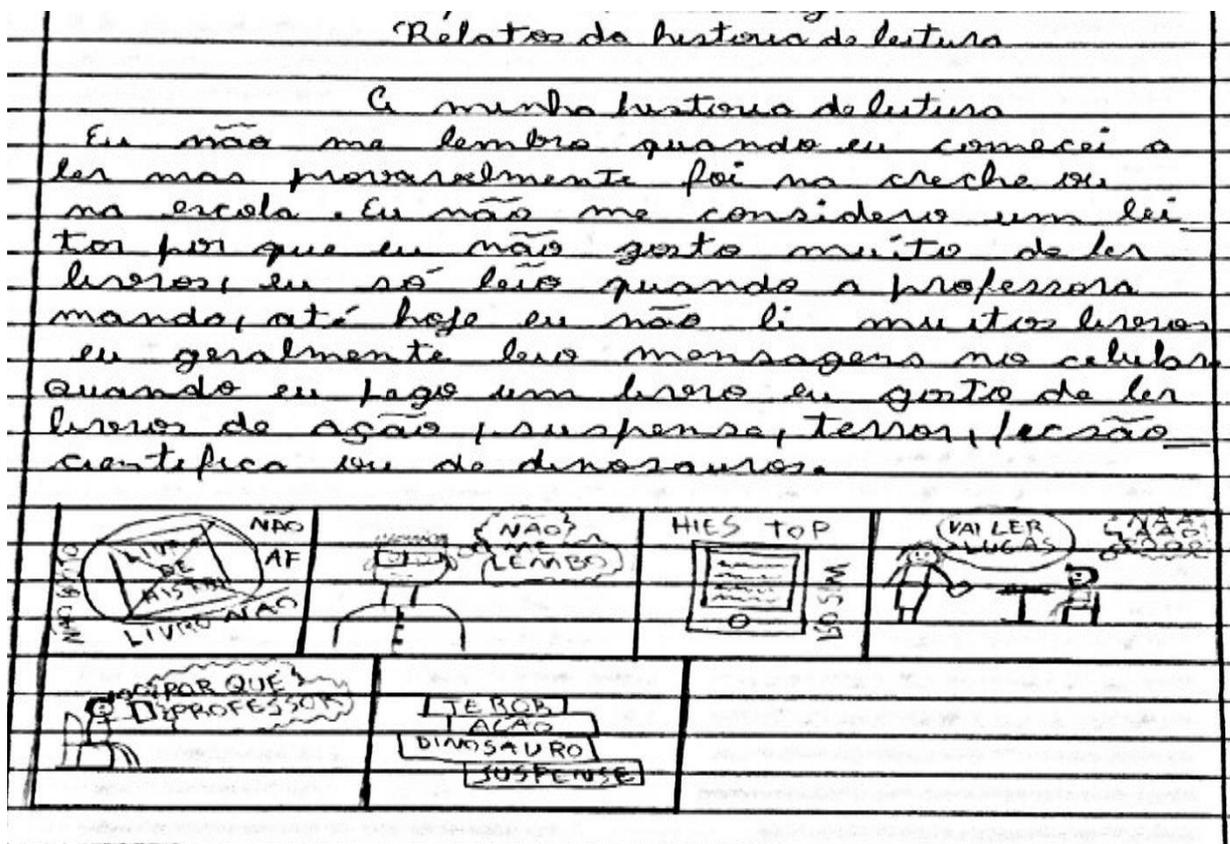
exploração da trama. No nosso caso, houve uma adequação para ilustrar o elemento “insólito”.

3.4 - História de leitura de nossos discentes

Nas nossas leituras acerca da formação do leitor, sempre há uma vertente que trata do papel da família e da relação desta com a leitura. Então, sentimos que precisávamos conhecer a história de leitura de nossos alunos e de suas famílias.

Propusemos aos nossos alunos um relato sobre a sua história de leitura. Para esse relato foi feito um registro, primeiro por escrito no “Diário de Leitura. Ao observarmos os relatos orais e em seguida, analisarmos registro escrito, compreendemos melhor o perfil de nosso aluno. Essa análise corrobora com as nossas expectativas na nossa experiência como docente.

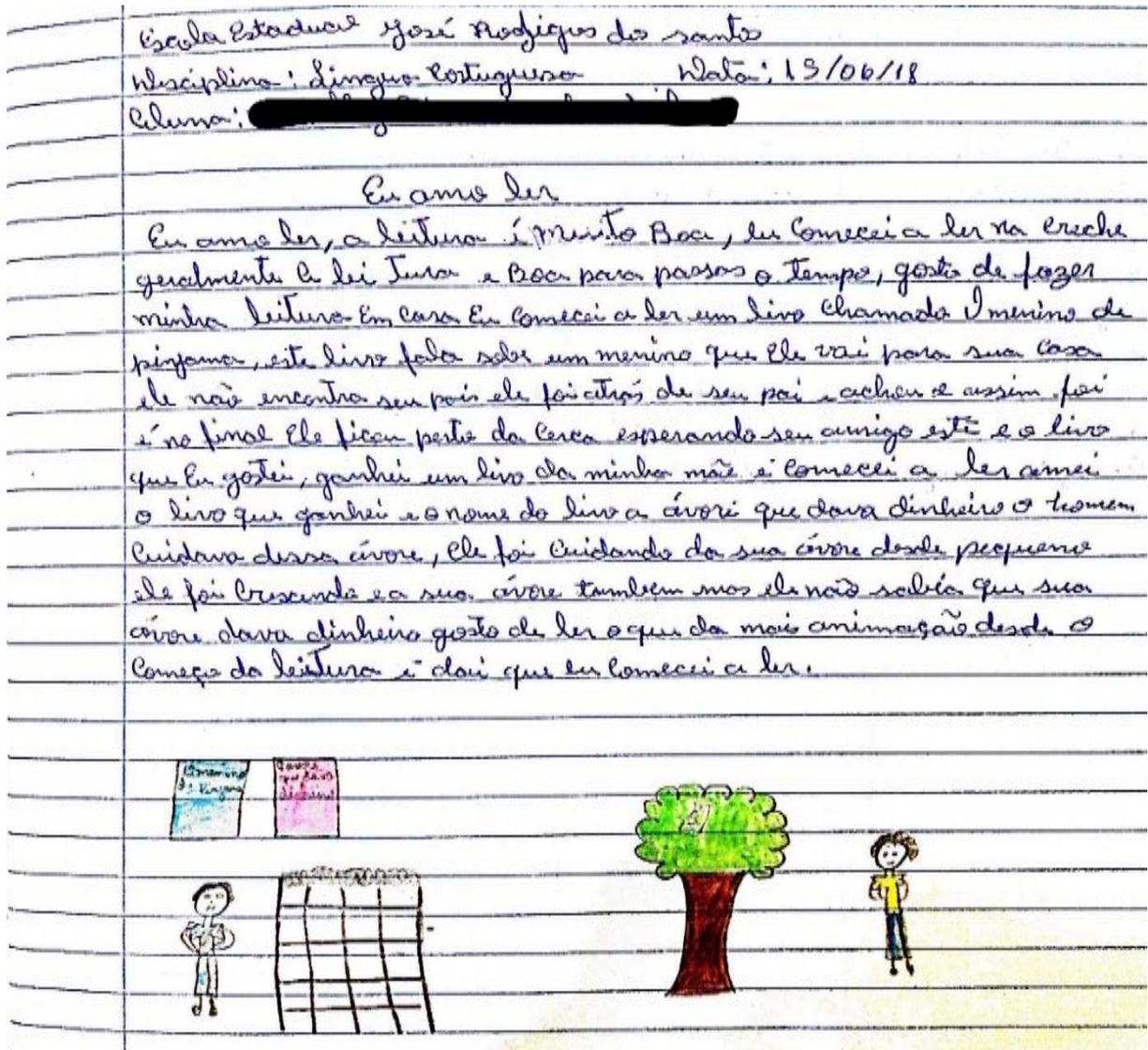
FIGURA 6- RELATO DA HISTÓRIA DE LEITURA – ALUNO 1



FONTE: arquivo pessoal da autora

Na figura 6, o aluno relata que começou a ler na escola, não se considera um leitor. Lê apenas quando o professor pede para ler. E um dos livros pedidos para leitura foi “Bolsa Amarela”, de Lygia Bojunga Nunes, do qual gostou muito. Porém, fora da escola lê nas redes sociais, as notícias nos sites, postagens do facebook, entre outras leituras.

FIGURA 7- RELATO DA HISTÓRIA DE LEITURA – ALUNO 2



FONTE: arquivo pessoal da autora

Neste relato, o aluno se identifica como leitor, seu primeiro contato com o universo da escrita se deu a partir da sua passagem pela creche, na educação infantil. A mãe, mesmo com as dificuldades socioeconômicas vivenciadas pelos nossos alunos, tornou-se uma incentivadora do hábito de leitura da filha. E isso porque a mãe percebeu que a filha adorava ler, segundo relato oral da própria aluna.

FIGURA 8- RELATO DA HISTÓRIA DE LEITURA – ALUNO 3

Escola Estadual José Rodrigues dos Santos
 Disciplina: Língua Portuguesa - 1.º ano: 15/06/13
 Aluno: ~~_____~~

Quando me tornei um leitor

Eu gosto de ler, geralmente eu leio livros que tem romances, aventuras entre outros, gosto de ler quando estou em casa depois de terminar meus afazeres, ou quando estou sozinho para mim refletir melhor o livro, antes eu lia por obrigação odiava leitura, mas depois de um tempo vi que a leitura é importante, ela me ajuda a refletir muitas coisas além de trazer conhecimentos também, um dia li um livro de um menino que sofria muito preconceito pela foto de ser negro ele e sua família sofreu muito isso partiu meu coração, depois dessa história que eu li e imaginei quando estava lendo me ajuda a ter mais curiosidade sobre outros livros, um livro para mim continua lendo ele tem que ser interessante ter aventuras ou suspense, para ficar mais legal e foi a partir daí que eu comecei a dar mais valor a leitura.

FONTE: arquivo pessoal da autora

Nesse relato o aluno, considera-se leitor, gosta de romances românticos e aventuras. Iniciou história de leitura lendo por obrigação, mas com o tempo compreendeu a importância da leitura. E diz, que ler ajuda a refletir, muitas coisas e traz conhecimento. Mas só depois de ler a história de um menino negro, que sofria muito com o preconceito, e isso partiu o coração da leitora.

FIGURA 9 - RELATO DA HISTÓRIA DE LEITURA – ALUNO 4

Escola Estadual José Rodrigues dos Santos
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Professora: Maria de Fátima da Conceição
 Aluno: ~~_____~~

Relato de leitura de uma adolescente

Eu me considero uma leitora. Amo ler livros de suspense e terror normalmente deo quando termino meus afazeres em casa ou quando tenho dificuldades para dormir. As leituras que marcaram minha vida foram "Se eu ficar" e "3 reasons why" de Joana Dupuy e "3 reasons why" de Joana Dupuy e "3 reasons why" de Joana Dupuy. De "3 reasons why" é que me marcou, foi o meu início de uma obra e "Se eu ficar" foi o meu fim de uma menina que perdeu o pai e o irmão mais novo em um acidente de carro e ela deveria escolher entre sobreviver ou morrer.

Quando vou escolher um livro procuro ler o conteúdo, também procuro ler o gênero do mesmo.

Dependendo do meu humor leio vários livros, se gostar do livro leio o mesmo em pouquíssimo tempo.

FONTE: arquivo pessoal da autora

Este é o relato de um aluno que se declara leitora, gosta muito de ler, o faz espontaneamente. Mas, a sua história de leitura se inicia em casa com a mãe, que contava histórias e que sempre havia livros em casa. Cresceu em um ambiente letrado, pois a mãe é professora, e leitora. Caminhando com as nossas análises, concluímos que a maioria de nossos alunos que se declaram leitores ou não, iniciaram suas leituras literárias ou não, na escola. Sempre a pedido do professor.

Partimos então, para a atividade que teve por objetivo conhecer a história de leitura da família, e a relação desta com a leitura. Procuramos saber se há em casa um ambiente propício para a leitura.

Então, foi pedido a eles que colocassem sobre as carteiras a tarefa solicitada no dia anterior. Foi dado espaço para que falassem como foi fazer esta atividade, se houve resistência por parte do familiar escolhido em falar sobre sua história de vida. Alguns falaram que a dificuldade maior foi encontrar tempo para a realização da atividade, pois os escolhidos estavam sempre ocupados e iam deixando a tarefa para depois. Mas, assim que iniciaram o relato da história de leitura, foi possível que perceber que todos entrevistaram a mãe ou o pai. Nenhum deles ouviu tios, avós, irmãos ou primos. Pudemos perceber que a maioria não se tornou leitor assíduo. São leitores do cotidiano, mas não criaram laços com a leitura, alguns relataram não gostar de ler. Se tornar leitor para esta geração de pais significa aprender a decodificar textos informativos, presentes no cotidiano deles, fazer contas. Alguns dos entrevistados foram à escola a partir dos oitos anos de idade, com muitas dificuldades devido à distância da escola até suas casas, nas fazendas. Quando chegaram à escola já conheciam as letras, que lhes foram apresentadas pelos irmãos mais velhos. Destacamos alguns trechos interessantes que mostra essa realidade:

Trecho 1: “Meu pai, não gosta de ler, mas sabe ler e muito bem.”

Trecho 2: “Não me considero uma leitora, não gosto de ler livros e nem nada.”

Trecho 3: “Quando eu estudei as coisas eram diferentes de agora. Eu aprendi a ler, escrever na escola, fazer continhas e conhecer os números.”

Trecho 4: “Meu pai, me disse que aprendeu ler na escola e que não gostava de ler. E quando lia algum livro, sempre foi por insistência da mãe dele, que lia com ele, às vezes. Mas até hoje não gosta de ler, lê apenas as mensagens do celular.”

Trecho 5: “Meu começou a ler na escola, mas nunca gostou muito leitura. Não é um leitor, lê apenas se for necessário.”

Trecho 6: “Minha mãe aprendeu a conhecer a letras em casa com os irmãos mais velhos, com os quais brincava de escolinha escrevendo com o carvão numa taboa de madeira. Ouvia sempre os irmãos contando histórias. Mas só foi para a escola depois dos oito anos de idade. Aprendeu a ler e a gostar de ler.”

Trecho 7: “Minha mãe teve pouca oportunidade para estudar, pois tinha que trabalhar na roça ajudando o padraço e por isso, parou de estudar na 4ª série. Ela diz que gostaria muito de ter estudado mais, de ter uma profissão e um trabalho melhor.”

Apenas uma das alunas relatou uma história de leitura um pouco diferente da maioria, pois é filha de professora. A única, entre os pais, que deu prosseguimento aos estudos e tem uma formação superior em Pedagogia:

Trecho 8: “Minha mãe me disse que aprendeu a ler na escola, e que sua professora, naquela época, contava histórias engraçadas, tiradas de livros que levava para a sala de aula. Assim, aprendeu a gostar de ler e lia tudo que fosse possível: gibis, almanaque Texas, fotonovelas ou ainda os romances como Júlia, Sabrina e outros.”

Após os relatos deles, perguntamos-lhes: - Quem deles tem livros em casa, uma minibiblioteca? E apenas dois têm acesso aos livros em casa. Os outros alunos só acessam livros através da biblioteca da escola, quase sempre a pedido do professor.

Alguns teóricos, a partir de suas pesquisas, afirmam em seus escritos sobre a importância da família como a instituição capaz de propor o primeiro contato da criança com a literatura. Assim como afirma Larihe (2004, p. 20. *Apud* COENGA, R. 2011, p.15):

[...] a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinadas com a discussão dessa narrativa com a criança, está em correlação extremo com o “sucesso” escolar em leitura. Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza, na relação afetiva com seus pais, estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de escrita.

Mas outros autores afirmam que o ambiente letrado é um importante mecanismo, porém, não é o único como diz Galvão (2003, p.28. *Apud* COENGA, 2011, p.11).

[...] ao analisar os dados Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), apontou que os níveis de utilização da leitura e da escrita dos sujeitos tem correlação, [...] com os hábitos e práticas de leitura dos pais e com a presença de material escrito na infância. [...] No entanto, apesar de explicitar a relação positiva entre pais leitores e filhos leitores, a autora, ao dar ênfase as estáticas que contrariam essa correlação, e ao reconstruir duas trajetórias de sujeitos que estão em contradição com o que mostram os dados do INAF, explicitou que esses fatores são importantes na construção de um leitor, mas não é o único determinante.

Depois, recolhemos os relatos escritos das histórias de leitura, para análise e avaliação, após lê-los, entendemos que a maioria de nossos alunos não apresentam essa estrutura familiar que tenha proporcionado contato com a literatura, através da oralidade, ou mesmo contato com materiais escritos já na sua adolescência. Ou seja, contam apenas com a escola como uma instituição de formação de leitores. Daí a importância do trabalho do professor com a leitura literária na sala de aula, pois são esses momentos que podem possibilitar, diante do quadro de não leitores ou de ambiente para a formação destes, no seio familiar, a possível construção desse aluno leitor. Se nossos alunos não contam com a motivação familiar para a leitura, estão fadados a serem eternamente não leitores? Acreditamos que não. Outra instituição capaz de oportunizar a construção de uma história com a leitura, nesse caso, será a escola.

É inegável o papel fundamental da escola na formação desse aluno em leitor. Pois, a não interação no ambiente familiar com leitores ou acesso à livros sempre à mão, delega unicamente à escola esta função. Mesmo diante de todas as dificuldades constatadas nas escolas, de um modo geral, em relação ao material literário disponibilizado, em selecionar o acervo a ser lido, ainda assim, é nesta instituição que se abre então para essa criança ainda não leitora, um leque de possibilidades com a literatura oral contada pelo professor, e com os livros. A realidade vivenciada pelos alunos da Escola José Rodrigues dos Santos, especificamente, da turma do 9 Ano, é retratada em muitas outras escolas. Muitas de nossas crianças chegam à escola sem contato com as histórias lidas ou contadas pelos pais, avós ou outros. E sem nenhum contato com livros, jornais ou revistas.

Com base nos relatos entendemos que, em grande parte, o letramento literário se desenvolve e se aperfeiçoa na escola, por meio de atividades que favoreçam a leitura literária.

3.5- Mundo real e mundo imaginário

Alguns dos textos literários, que foram selecionados para desenvolver as atividades de leitura, são marcados pelo elemento insólito, do universo do realismo maravilhoso que rompe na narrativa como uma marca da naturalização do sobrenatural. O elemento maravilhoso se configura a partir de um real ficcional, marcado sempre por um elo entre um mundo e outro. No entanto, não há um estranhamento, tudo transcorre naturalmente na coerência interna da obra. Há uma relação direta entre o mundo da fantasia, criado pela narrativa maravilhosa e o mundo real. O evento insólito não causa no leitor o medo, o espanto ou a dúvida ou a incredulidade a partir de qualquer ação interna do conto. Após a leitura do conto o leitor pode até se questionar, mas a obra apresenta uma simetria entre o real e o imaginário. Islemar Chiampi (2015, p.61) fala sobre essa constituição do realismo maravilhoso:

A questão consiste em apresentar o real, a norma, “verossímil romanesco” para facultar ao discurso a sua legibilidade como sobrenatural [...] suspende-se a dúvida a fim de evitar a contradição entre os elementos da natureza e da sobrenatureza. O efeito de encantamento do leitor é provocado pela percepção contiguidade entre as esferas do real e do irreal-pela revelação de uma causalidade onipresente, por mais velada e difusa que esteja. [...] Os personagens do realismo maravilhoso não se desconcertam jamais diante do sobrenatural, nem modalizam a natureza do acontecimento insólito.

Na leitura dos contos “Os cavalinhos de Platiplanto”, e “A invernada do sossego”, de J.J. Veiga, não há por parte dos personagens esse estranhamento diante do acontecimento insólito. O mundo imaginário é constituído assim, como o real ficcional da trama. No entanto, na construção da passagem de um mundo ao outro, vão sendo fornecidas pistas desse novo mundo mágico. São elas que causam no leitor o encantamento, que ao longo da trama faz com que os personagens lidem com suas crises existenciais. Nos contos acima citados, na primeira trama temos a presença de uma ponte que deve ser construída pelo personagem, depois a presença do menino flautista, (flauta mágica) que o leva de volta ao Platiplanto. Mas como são encarados com naturalização pelo personagem-narrador, o leitor também o faz. Ao final da leitura do conto, o leitor percebe, claramente, as pistas deixadas pelo autor, pois é quando o menino acorda de um cochilo. Nesse momento da leitura os alunos disseram que

voltaram para reler e compreender a passagem para esse mundo mágico. No conto “Invernada do Sossego”, o elemento insólito rompe com a volta do cavalo Balão, numa madrugada escura para levar os personagens para a Cavallhada. Mas todo o evento é encarado pelos personagens muito naturalmente, como se o Balão, não tivesse morrido. Partem, então numa aventura pela fazenda de mesmo nome do conto. Mas nesse paraíso, a princípio descrito, há perigos que rondam na figura dos capadócijs que perseguem os cavalos que lá estão exilados. Também ao final dessa leitura os alunos questionaram, mas se o personagem tem sua morte no mundo imaginário, afinal ele morre ou não? Após releituras e a troca de opiniões entre eles, chegaram à conclusão que a morte é real enquanto representação do fim de uma etapa e o início de um novo ciclo, o da vida adulta.

O elemento maravilhoso foi assumindo, ao longo do tempo, o caráter de constituinte fundamental na literatura infantojuvenil e nos contos de fadas, deslocando o centro de sua destinação dos adultos para as crianças. Para Nelly Novaes Coelho: (2000, p. 41):

Dentre os fatores que podem ser apontados como comuns às obras adultas que falaram (ou falam) às crianças, estão os da popularidade e da exemplaridade. Todas as que se haviam transformado em clássicos da literatura infantil nasceram no meio popular (ou em meio culto e depois se popularizaram em adaptações). Portanto, antes de se perpetuarem como literatura infantil, foram literatura popular. Em todas elas havia a intenção de passar determinados valores e padrões a serem respeitados pela comunidade ou incorporados pelo indivíduo em seu comportamento. Mostram as pesquisas que essa literatura inaugural nasceu no domínio do mito, da lenda, do maravilhoso [...]

Sendo assim, a autora acredita que “a literatura infantil é literatura; ou melhor, é arte: criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real. E, portanto, como literatura, não tem cunho menor que as obras destinadas a adultos.

Sentimos que estamos vivendo um momento cultural que valoriza a volta do maravilhoso, pois nele o ser humano tenta reencontrar o sentido de sua existência. É nessa inquietação existencial que se explicaria esse fascínio pelas histórias primordiais, e, modernamente reescritos, o imaginário, fantástico, maravilhoso deixam de ser mero entretenimento e passam a ser fontes de autoconhecimento de si e de

seu lugar no mundo. Nesse viés, os contos trabalhados chamaram a atenção de nossos alunos, atenderam as suas expectativas de leitura.

3.6 – Reescrita

Dialogamos com os discentes sobre a atividade que fariam: a reescrita do texto produzido por eles. Entendemos que há muitas maneiras do professor realizar o processo, e geralmente, opta por ser ele, o corretor. Porém, esta correção feita pelo professor após a escrita do texto que é recolhido, tira a autonomia e não incentiva a capacidade do aluno de olhar o próprio texto. E assim também o dizem Spinillo e Correa (2016, p. 116 e 117):

Confunde-se, ainda, o processo de revisão de texto, que deve ser realizado pelo autor do texto, com a prática tradicional de correção da produção escrita do aluno pelo professor. Assim, o professor confere a si o papel de revisor por excelência do texto escrito pela criança [...] há formas outras de revisão que trazem protagonismo para as crianças.

Concordamos com as autoras por entendermos, a partir de nossas leituras e experiência no magistério, que a melhor maneira de se proceder durante o processo de revisão é permitir que o aluno possa olhar novamente para o seu texto, lendo-o e tentando realinhar a sua escrita. Portanto, optamos pela revisão a partir do autor do texto. Solicitamos que revisassem seus escritos, refletindo sobre o que é revisar e para que serve a revisão textual.

Segundo afirma Spinillo e Correa, J. (2016), “Ao ser solicitado a rever seu texto produzido, o escritor se torna leitor de seu próprio texto, deslocando-se do lugar daquele que produz para o lugar daquele que compreende o texto.” As autoras destacam que o processo de revisão do texto é constitutivo da escrita e se fundamenta na leitura do texto produzido, invertendo os papéis de escritor para leitor.

Essa mudança de postura é fundamental na proposição de reescrita. Nesse momento é importantíssimo, que os alunos sejam leitores de seu próprio texto. Todo o processo de revisão está baseado na leitura. Então, fizemos alguns apontamentos sobre como ser esse leitor atento, e como poderia proceder diante de seu texto. Começamos questionando-os sobre que aspectos deveriam observar ao ler seus próprios textos. Foram elencando: pontuação, ortografia, as palavras que amarram,

entre outros. Questionamos sobre o sentido do texto. E se o texto apresentasse todos esses elementos citados por eles, mas ao ler não se conseguisse perceber sentido no texto lido. O que fariam? Responderam que teriam que reescrever, dando a esse texto um sentido. Perceberam que o texto precisa ter uma coerência, e que deve fazer sentido no seu conjunto.

Todos esses apontamentos feitos pelos alunos, ao serem questionados sobre o processo, suas respostas confirmam o que diz Gelderen e Oostdam (2004,103-124), sobre os aspectos a serem revisados dentro do texto produzido. (*Apud* SPINILLO, A. G.; CORREA, J. 2016, p.110).

[...] alterações de forma buscam atender às normas da língua (ortográficas e sintáticas) e garantir a legibilidade do texto (caligrafia); enquanto que alterações de natureza semântica, buscando garantir a coerência, a clareza e a precisão das informações veiculadas no texto. As alterações locais, sejam elas de forma ou de conteúdo, tem um menor impacto sobre o texto, incidindo sobre aspectos pontuais (correção da escrita de uma palavra, substituição de uma palavra por outra para evitar repetição ou para alcançar maior precisão e acréscimo de marcas de pontuação etc.). Por outro lado, as alterações globais repercutem sobre a organização do texto, seja em sua estrutura, seja em seu direcionamento e foco. [...].

De acordo com as autoras, forma e conteúdo mantêm uma relação de codependência, de modo que a revisão tem por finalidade básica checar o significado do texto e as conexões entre forma e conteúdo.

Entregamos a eles o rascunho do texto produzido na aula anterior, para que procedessem a revisão, individualmente.

Há outras maneiras de revisar que não seja feita pelo professor, uma delas é propor a atividade de forma coletiva. “Seja esta uma revisão realizada por pares, seja de forma coletiva. Interação entre os pares” (SPINILLO, A. G.; CORREA, J. 2016, p.117). Portanto, após terem feito a revisão individual, pedimos-lhes que formassem duplas e juntos leriam o texto um do outro, e de forma colaborativa um auxiliaria o outro na melhoria do texto produzido.

Assim que terminaram essa etapa de correção coletiva, entregamos novamente uma folha rascunho, impressa, para que pudessem passar o texto a limpo e reler tudo novamente, fazendo mais ajustes, se necessário. Pois entendemos, a partir de nossas leituras sobre a temática, que a revisão textual não acontece num único momento do

processo, mas ao escrever, ou ao passar a limpo um texto já revisado se pode ter um novo olhar, e outras mudanças podem acontecer, tanto na perspectiva do significado quanto da estrutura de forma e conteúdo.

Os alunos consideraram a atividade difícil, pois disseram que estão acostumados que o professor faça essa correção e não se sentiam seguros para realizá-la. Pois, no inconsciente coletivo deles, a revisão é uma função do professor, e não deles, autores dos textos. Reclamaram em ter que revisar o que escreveram. Essa postura dos alunos em não querer rever o próprio texto se justifica, historicamente, pela prática didática cotidiana do professor, de modo geral, de negar o processo de revisão a quem de direito pertence, ou seja, o professor vê nesse processo um momento de avaliar, e o transforma num indicativo de aprendizagem do educando ou com o objetivo de fazer a de correção de erros. Por isso, realiza sozinho o processo de revisão que passa a ser processo de correção da redação, impedindo o aluno de ter autonomia para revisar seu próprio texto num primeiro momento. Essa postura didática do professor de ser o corretor dos textos, frente ao processo de revisão textual aparece claramente numa pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental. Quando da análise dos dados sobre como os professores realizam a revisão dos textos produzidos por seus alunos aparece, claramente, o propósito da revisão textual usual na sala de aula. Conforme analisou Spinillo e Correa. (2016, p.116).

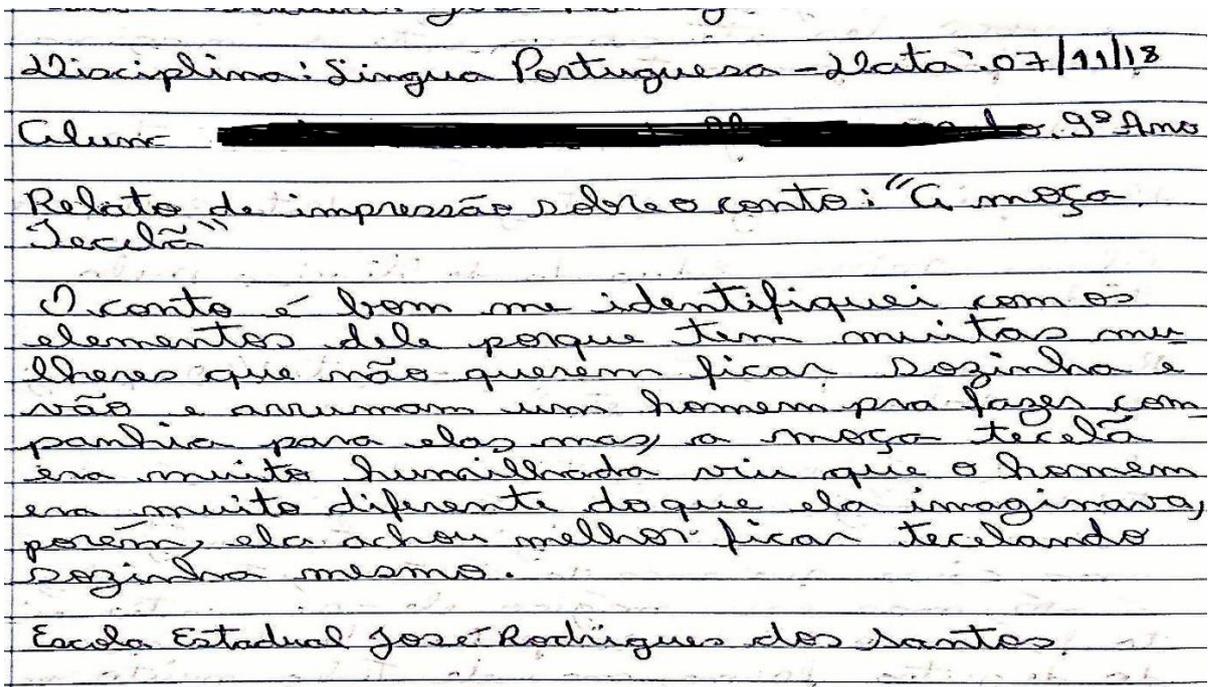
Confunde-se, ainda, o processo de revisão de texto, que deve ser realizado pelo autor do texto, com a prática tradicional de correção da produção escrita do aluno pelo professor. Assim, o professor confere a si o papel de revisor por excelência do texto escrito pela criança. [...] A revisão textual tem como propósito a avaliação da habilidade de escrita da criança. [...]

Mas, durante todo o processo foi dado à turma autonomia para revisar seu próprio texto, no caso, tanto os relatos quanto os recontos. Mas, posteriormente, os recontos foram junto a cada um, buscando qualquer alteração de forma lidos e avaliados pela professora e individual e de acordo com cada autoria.

No processo de análise dos registros feitos no “Diários de Leitura”, estes registros escritos foram revisados apenas pelos alunos, mas foi enfatizado, durante

as aulas, sobre a necessidade dessa revisão e disponibilizado o tempo dentro das aulas para tal tarefa. No nosso entender, o processo de escrita num diário, sobre as impressões acerca dos contos lidos é de cunho pessoal, e não caberia, nesse caso, uma revisão pelo professor. Mas ao analisarmos os registros escritos deles, percebemos que ainda assim, as produções apresentavam desvios ortográficos, de pontuação, de concordância entre os termos, entre outros.

FIGURA 10 – TRECHO DE UM RELATO DE IMPRESSÃO DO CONTO



FONTE: arquivo pessoal da autora

Analisando o fragmento acima, podemos perceber esses desvios:

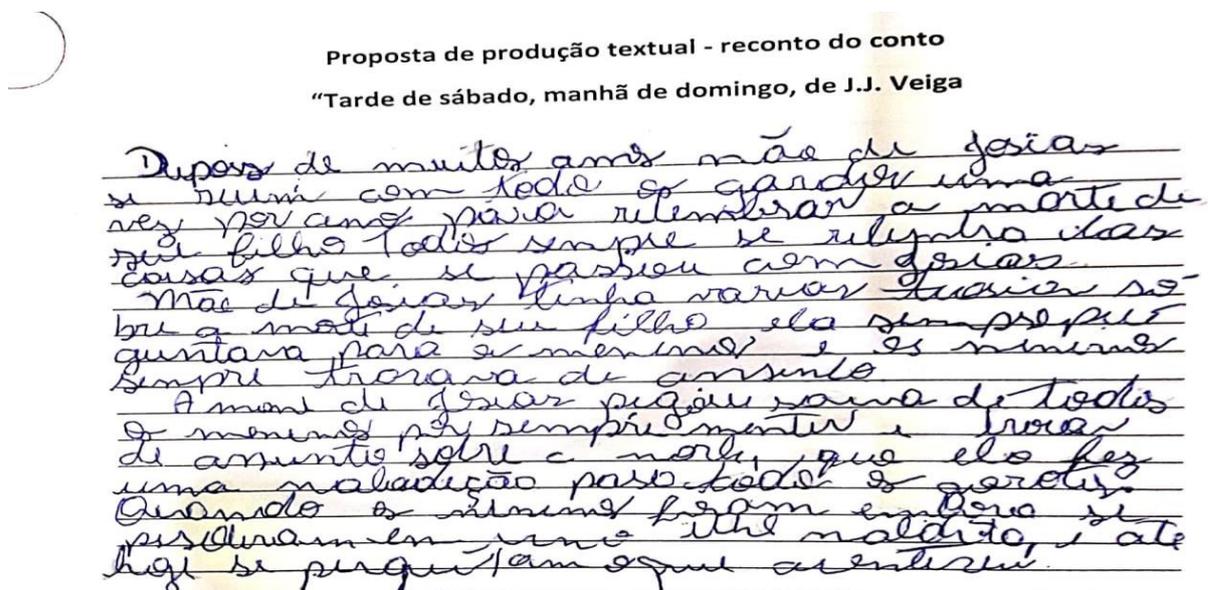
- 1- "[...] e vão e arrumam um homem [...]" - marca da oralidade/enfatização da ideia.
- 2- "[...] companhia para elas, mas, [...]" - desvio no uso da pontuação empregada diante da preposição: mas
- 3- "...achou melhor ficar tecelando[...]" criação de um vocábulo por analogia com a palavra tecelagem.

Apresentaram, nas suas produções, marcas da oralidade. Entendemos que os problemas apresentados com relação à escrita são reflexo das dificuldades, de uma maneira geral, em dominar ainda o sistema linguístico ou ter se apropriado dele, de forma mais efetiva.

Na produção dos recontos, também fizeram a revisão dos textos produzidos, mas recolhemos a segunda versão, pois revisaram antes da nossa leitura. É necessário que eles se tornem revisores de seus próprios textos, com autonomia, nesse processo de produção textual. Então, depois das nossas leituras passamos para terceira, e outras versões de acordo com a necessidade. Sempre de forma individualizada com os alunos, respeitando sempre, o sentido construído para o reconto.

A proposta do reconto foi sempre discutida com os alunos. No caso abaixo, a proposta era a seguinte: relatariam o reencontro dos personagens do conto lido, dez anos depois.

FIGURA 11 – FRAGMENTO DO RECONTO REVISADOS PELOS ALUNOS



Após a aula, recolhidos os contos, ao fazer as avaliações das produções, deparamo-nos com o início dessa história, escolhida aleatoriamente. Visamos a não falsear nosso relato de intervenção, não expondo somente atividades bem elaboradas, mas mostrar as dificuldades encontradas na sala de aula, no nosso trabalho com a (re)escrita. Apesar dos anos estudo, muitos alunos que estão no 9º Ano, ainda apresentam grande resistência na produção textual e na revisão.

Chamamos o aluno, autor do texto acima, para um encontro individual, para a releitura do texto e as adequações necessárias. Entendemos que o processo de reestruturação não foi, não é, nunca será fácil, mas necessário. E assim, em

momentos individuais, ocorreu todo o processo de reescrita dos recontos, que levou os alunos a refletirem e a melhorarem sensivelmente a sua escrita.

Pudemos observar essa melhora na reescrita do texto acima, depois do processo de revisão professor/aluno, juntos. Fomos dando indicativas, lembrando-o da estrutura do conto, questionando sempre dados que deveriam ser inseridos ou que poderiam melhorar no reconto.

Para ajudar, fomos montando, junto com o aluno um roteiro com o que tinha escrito na sua versão: O que aconteceu com os três personagens depois do fato, onde estavam? como se sentiam? Como se sentia a mãe de Josias? O que aconteceu no encontro deles? Qual o título do texto? Foram muitos questionamentos, a cada versão produzida, até ele chegar à versão final. A produção textual ficou assim, depois de revisado:

A maldição

Depois de muitos anos, daquele trágico fim de semana que nós três entregamos a uma mãe seu filho morto. Ainda até hoje, ecoa na nossa cabeça aquele grito de dor e desespero daquela mãe. Nos separamos. Queríamos esquecer aquele acontecimento. Cada um de nós seguiu seu caminho, talvez porque o medo enchesse nossa alma, diante da tragédia.

Todos os anos, a mãe, se lembrava de tudo que aconteceu com o filho no aniversário de morte. Ela não se conformava.

Durante os anos que estivemos distantes. Ela tinha várias teorias, justificativas para a morte do filho:

“_ E se... “-pensava a mãe. Eram tantos pensamentos, a saudade era companheira daquela pobre mãe.

Mas não descansaria enquanto não encontrasse aqueles “meninos” e os fizessem contar “Tim-Tim” de tudo que aconteceu. E, assim procurou por anos nosso paradeiro. Até que finalmente, uma outra tragédia nos trouxe de volta.

Sem saída, acabamos nos encontrando. E com a mãe de Josias também.

Ela nos vigiava de longe com olhar. Até conseguir se aproximar. Foi direto ao assunto, falando alto:

_ O que aconteceu ao meu filho?

_ Meu filho sofreu? Me digam!

Mas, ignoramos as perguntas, e fomos nos afastando devagarinho, em tempo de ouvir a maldição que jogava sobre nós:

_ Tenho fé, que nenhum de vocês morrerá antes de seus filhos. Triste daquele que vive para enterrar entes queridos. Vocês chorarão a dor da perda, assim como eu, e se lembrarão das minhas palavras, nesse dia.

Ficamos ali, parados, calados.

Mas, o grito e as palavras daquela mãe ainda ecoam em nós, com certeza. E como o ditado popular que diz: “praga de mãe, pega!”, estamos condenados a enterrar nossos filhos. “

Mas até o aluno chegar a esse resultado na produção, foi necessário um longo acompanhamento individual. Foram vários encontros no contraturno.

Nesse processo de escrita, procuramos orientá-los e insistimos quanto ao processo de revisão textual. Mostramos que significa uma maneira de refletir e reelaborar aquilo que já está no papel, como resultado de seu ato de escrever. Outras produções textuais estão nos anexos, ao final desta dissertação.

3.7 – Avaliação, autonomia e revisão textual

Entendemos que todo e qualquer processo de aprendizagem, seja por meio de projeto de intervenção ou não, deve incluir instrumentos de avaliação. E, de acordo com a escolha desses, define-se o conceito de avaliação que foi incorporado ao trabalho proposto.

A avaliação aconteceu simultaneamente ao processo de ensino e de aprendizagem. Ao adotar determinados instrumentos avaliativos, a escola define também se tem por objetivo avaliar para selecionar ou para ensinar e aprender. Assim define Cordeiro (2009. P.149):

A avaliação põe em destaque os princípios que guiam a ação pedagógica. Quando se avalia através de provas que cobram nomes, datas, ideias copiadas do livro e do texto está se dizendo que o princípio pedagógico valorizado é o da aprendizagem reprodutiva,

baseada na memória e na repetição acrítica das informações. Quando se pede ao aluno que exponha seu ponto de vista, argumente a favor ou contra uma ideia, produza um texto, participe da elaboração de um projeto, proponha soluções para um problema, está se acentuando a importância da reflexão, do pensamento autônomo, da participação, da criação.

As atividades de intervenção aqui desenvolvidas, com base nos postulados do letramento literário, tiveram como objetivo contribuir para a formação do leitor crítico, no Ensino Fundamental. Para formar esse leitor reflexivo não há outra maneira de avaliar que não seja aquela baseada na reflexão, tanto do processo de ensino quanto da aprendizagem. Por isso, durante as aulas, a execução das atividades aconteceu a avaliação contínua do processo com o registro no diário de leitura, socialização das interpretações, rodas de conversas, diário de bordo, auto-avaliação ao final de cada etapa. O que se desejou foi avaliar todo o processo a partir de uma abordagem avaliativa a partir de um processo de leitura qualitativa e não quantitativa.

Avaliar não é uma tarefa fácil, mas com os instrumentos adequados, é possível ser mais justo com o aluno e pautar a avaliação tanto na importância da aprendizagem quanto do ensino. O que se propôs, a partir do letramento literário, foi o avanço de toda a turma no quesito reflexão, argumentação e produção. Esse pode ser, de acordo com as nossas leituras, o caminho para uma escola democrática que possibilita aprendizagens a todos.

Para avaliar as atividades desenvolvidas, sempre se buscou um movimento em espiral, de ação mais reflexão e agir novamente, isso durante todo o processo de execução do projeto de intervenção. Para que essa reflexão acontecesse, foi necessário um acompanhamento junto aos alunos de cada atividade, sempre dialogando com eles acerca de cada exercício proposto. Afinal, a proposta de avaliando não foi e nem deve ser com o objetivo de se obter uma nota, mas avaliar como se deu esse processo de ensino aprendizagem.

CONCLUSÃO

Na presente dissertação procuramos refletir e analisar as diversas abordagens sobre a aplicação de uma proposta de intervenção de ensino, que priorizou a formação do aluno/leitor a partir da leitura com o texto literário, com enfoque nas narrativas curtas marcadas pela presença do elemento insólito. Este, como um motivador em torno das expectativas de leitura dos adolescentes. Procuramos entender quais são as expectativas de leituras de um adolescente na atualidade.

Foi a partir de uma problemática vivenciada em nossa experiência docente no trabalho escolar, e com a leitura de textos literários, que nos levou ao recorte desta pesquisa, visando a atender uma das preocupações escolares mais importantes: a formação de leitores. Dessa forma, procuramos ampliar a competência leitora dos alunos, já que a deficiência na formação leitora afeta o processo de ensino-aprendizagem como um todo, inclusive das demais disciplinas escolares.

Então, ao atentarmos-nos para o elemento insólito, presente nas narrativas escolhidas para o *corpus*, percebemos, em todos os momentos que o insólito foi realmente motivador para as leituras de nossos alunos adolescentes. Vimos que a proposta elaborada no projeto de intervenção surtiu o efeito desejado, os objetivos propostos no projeto de intervenção foram exitosos. A leitura literária, precedida da motivação para que os alunos pudessem se preparar para receber cada um dos textos, foi positiva. Essa etapa, preconizada na sequência básica (COSSON,2014), mostrou-se eficaz aos trabalhos que foram elaborados pelos educandos. A motivação os levou a desenvolverem as atividades com mais objetividade e segurança. Ao desenvolver atividades fora da sala, com o emprego de recursos de áudio visual, músicas, imagens, dentre as muitas preparações que planejamos, notamos que nossos alunos não somente gostavam dessas práxis, mas, entusiasmados produziram textos orais, escritos, pictóricos e virtuais, com notável envolvimento. Ainda, com o objetivo de aguçar o interesse de nossos alunos e criar expectativas, exploramos os elementos pré-textuais. Essa atividade objetivou não apenas ler, ao acaso, mas realizar uma intervenção com atividades que envolvessem a compreensão do que foi lido para além do que o texto “quis dizer”.

Nos Planos de Aula, todas as atividades foram pensadas num leitor que iria encontrar-se com o texto, a partir de seu conhecimento prévio e de seu contexto histórico cultural. Que pensasse sobre o texto, ou “o eu no texto e o texto em mim”.

Foram significativas as formas de registros das atividades. Após a primeira leitura, ao fazerem o registro da impressão causada pelo texto, no “Diário de leitura”, fizeram também registros com a linguagem não verbal, promoveram a ilustração dos contos lidos. Nessa atividade os alunos se envolveram muito, aquilo que parecia fácil, tornou-se um desafio, pois levou-os à releitura do texto, fazendo-os refletir mais sobre o conteúdo do que leram.

Nas atividades dirigidas em círculo, notamos que houve mais interação e liberdade de expressão do pensamento, ao tecerem interpretações e argumentações. Nenhuma opinião de pronto foi refutada, num primeiro instante, mas, de acordo com o andamento da aula, outros pareceres surgiam, tornando possível a reflexão por todos do grupo. Nesse momento, também expuseram como se sentiram representados nos contos, as expectativas que criaram em torno das leituras feitas. Acreditamos que essa metodologia de trabalho está em consonância com a Estética da Recepção, teorizada por Jauss (1994). Assim, o aluno-leitor foi considerado a peça fundamental nesse processo de leitura, suas experiências de vida e de leitor contribuíram para os sentidos serem construídos, do lido, reelaborado a partir da leitura, criando situações para a reflexão.

Notamos ainda, que as “expectativas de horizonte” de cada discente, diante da leitura, deu-se de forma diferenciada, ora rompidas, ora reafirmadas. Pois, os leitores, diante das narrativas se constituíram com seu conhecimento prévio, seu contexto cultural, e o seu papel social, criando a sua rede de significação.

Com o registro de interpretação por meio do reconto, os alunos promoveram uma interação com a palavra, de rearranjo com os vocábulos, embora fosse perceptível a falta desse hábito na composição textual. O reconto foi o fruto de um trabalho de leitura e compreensão do texto lido, sem a intenção de torná-los escritores literários, mas autores de suas próprias composições. Podemos dizer que o resultado desse registro cumpriu o seu papel no processo de ensino aprendizagem.

Na intervenção didático-pedagógica, cumprimos todas as etapas do planejamento no projeto. Quando trabalhamos a história de leitura de nossos discentes e de suas famílias, comprovamos que a maioria deles não conta com um ambiente facilitador do processo de letramento literário. Então, conseqüentemente, a

escola é a única instituição com a qual têm contato com o mundo da leitura e da escrita. Nesse aspecto, foi fundamental o nosso trabalho com a turma, pois possibilitou, através da leitura literária, vivenciarem experiências que os levaram a reflexões importantes em diversos aspectos da língua e da vida.

Entendemos que esta proposta pode não ser inovadora do ponto de vista de agregar o ensino digital, o tecnológico como suporte, ou *ciberespaços* literários, diante dos novos arquivos textuais, possíveis na atualidade. Porém, coube exatamente na realidade de nossa escola e de nossos alunos que vivem no pequeno urbano, e que não contam com o acesso ao livro, fora da escola. Assim, como vimos em nossos estudos sobre a pesquisa-ação, tudo partiu de uma problemática local, cujo projeto pode ou não servir a outro ambiente escolar, pois cada situação tem a sua especificidade.

Deparamo-nos com a falta de rede de Internet suficiente para atender à turma ou à escola, com um laboratório de informática sucateado, cujos fatores negativos inviabilizaram algumas ações previstas, como, por exemplo, uma conversa virtual programada com um escritor, entre outras. Concluímos que houve significativos avanços, segundo dados colhidos com os gestores e demais professores. Todos comentaram sobre a melhoria da qualidade das aulas, da metodologia empregada, da capacidade, do envolvimento e motivação dos alunos na realização das atividades voltadas para o ensino, interdisciplinarmente. Tudo visou à melhoria das práticas de leitura e possível formação do aluno leitor, e sobre isso, sentimos que avançamos bastante.

No entanto, compreendemos que apenas esse projeto de intervenção não é força motriz capaz de resolver a problemática, embora tenha melhorado, com certeza, o desempenho de aprendizagem de nossos alunos em relação ao objeto pesquisado. Portanto, a inovação está na mudança da postura de nossos alunos na relação com a leitura, com o texto literário, no crescimento intelectual do profissional a partir de arcabouços de leituras teóricas, na percepção da importância de diagnosticar e refletir a prática docente. Nesse sentido, podemos apontar que as dificuldades foram superadas a seu tempo, apesar das limitações que o sistema escolar impõe.

Compreendemos, ainda, a importância de um curso de pós-graduação voltado para o aperfeiçoamento das práticas metodológicas do processo ensino aprendizagem, no caso, o mestrado profissional em Letras-PROFLETRAS, pois, este nos trouxe conhecimentos relevantes para aprimorar nossas práticas pedagógicas,

possibilitou o embasamento teórico na elaboração de nosso projeto de intervenção. Concluímos que as políticas públicas educacionais, voltadas para o aperfeiçoamento na formação dos docentes, precisam ser ampliadas, possibilitando o acesso dos profissionais a cursos de mestrados e doutorados profissionais, que enriquecem as práticas pedagógicas, elevando o processo de ensino aprendizagem no Ensino Fundamental.

Portanto, avaliamos de forma produtiva a nossa intervenção didático-pedagógica, devido ao envolvimento de nossos alunos com as atividades de leitura, propostas. Houve crescimento na capacidade em produzir e revisar os próprios textos, *a priori*, mudando tanto a prática dos alunos quanto a do pesquisador. Pois, desenvolver um projeto envolvendo práticas de leitura na escola pública, rompeu barreiras de alunos não leitores literários, abriu espaço para o diálogo, para o debate, à exposição de ideias. Como profissional da área da linguagem, sentimos que a nossa prática pedagógica nem de longe será a mesma, nas nossas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente**. Ensaio: aval. pol. pública. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BERMEJO, Ernesto González. **Conversas com Cortázar**. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 15/12/2018.

_____. A Lei 12.960, de 27 de março, muda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2014/03/dilma-sanciona-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais>. Acesso em: 18/01/2019.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

CHIAMPI, Islemar. **O realismo maravilhoso: forma e ideologia no romance hispano-americano**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos- mitos -arquétipos**. 1ª ed- São Paulo: Paulinas, 2008.

_____. Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Roseana Moreira de Figueiredo, VIANA, Marger da Conceição Ventura. **A Utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP**. Revista da Educação Matemática da UFOP, Vol I, 2011 - X Semana da Matemática e II Semana da Estatística, 2010. Acesso em: 20/02/2019.

COENGA, Rosemar. **A leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

_____. Rosemar. **A formação de um leitor**. Gazeta Digital, Cuiabá, 23 jan. de 2004. Seção Editorial e Artigos. Disponível em: www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/60/.../t/a-formacao-de-um-leitor> Acesso em: 13/03/2018.

_____. Rosemar. **Infância e leitura na memória de escritores**. 2011. 172 páginas. Programa de Graduação em Teoria Literária e Literaturas – Literatura e Práticas Sociais. Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília-DF.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. 1ª. Ed. São Paulo: Global, 2004.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014.

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Rondonópolis, 2017. Documento interno da escola.

FERREIRA, Claudia Cristina. Miranda, Caio Vitor. **Dimensões do insólito ficcional: Perspectivas teórico-analíticas sobre formas de narrar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

FIGURELLI, Roberto. **Hans Robert Jauss e a estética da recepção**. Universidade Federal do Paraná.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins A Literatura Fantástica: Gênero ou Modo? Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários Volume 26 (dez. 2013) – 1-130 – ISSN 1678-2054

GARCÍA, Flavio; GAMA-KHALIL, Marisa Martins (Orgs.). **Vertentes do Insólito Ficcional - Ensaios I** - Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015.

_____. Batista, Angélica Santana. **Dos fantásticos ao fantástico: um percurso por teorias do gênero**. SOLETRAS, Ano V, N° 10. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.2005.

_____. Quando a manifestação do insólito importa para a crítica literária. In: BATALHA, Maria Cristina; GARCÍA, Flavio (Org.). **Vertentes teóricas e ficcionais do insólito**. Rio de Janeiro: Caetés, 2012.

GAUCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 1990.

HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. Literatura e Leitura – Concepções sobre o Ensino de Literatura e a Formação do Leitor. **Revista Ecos**, V-11, No.02, 2011. Disponível em <http://www.unemat.br/revistas/ecos>. Acesso em 09/02/2018

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JESUS, S. N. (2007). **Estratégias para motivar os alunos**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 21-29. 2008.

JÓ. **In Bíblia Sagrada**. Livro de Jó. 10.ed. São Paulo: Ed. Canção Nova, 2016.

JOUVRE, Vicent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hevort. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria & prática**. 16. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

. Texto & Leitor: **Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Portaria Nº 161/2016/GS/SEDUC/MT, de 12 de abril 2016. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Ano CXXV, Cuiabá, MT, n. 26758, 14 abr. 2016b. Disponível em: <file:///C:/Users/loja/Downloads/diario_oficial_2016-04-14_completo%20(1).pdf>. Acesso em: 20/01/201.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2010b.

_____. Secretaria de Estado de Educação **Resolução N. 126/03-CEE/MT**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação. Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de. Mato Grosso. <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/7439168/pg-21-diario-oficial-do-estado-do-mato-grosso-doemt-de-12-11-2007>. Acesso em: 19/01/2019.

PERSONA, Lucinda Nogueira. **A cidade sem sol**. Rio de Janeiro: Razão Cultural, 2000.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p 61-79.

RAMOS, Graciliano. **“Os astrônomos”**, in: **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

REZENDE, Irene Severino. **O fantástico no contexto sócio-cultural do século XX: José Veiga (Brasil) e Mia Couto (Moçambique)**. 2008. 214f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, (FFLCH) da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

RODARI, GIANNI. **A gramática da fantasia**. Tradução de Antônio Negrini, São Paulo: Sumos, 1982.

RODRIGUES, Selma Calazans. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas**. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>. Acesso em: 10/12/2018

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

RUBIÃO, Murilo. **Murilo Rubião — obra completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANT'ANNA, Sergio. "Fogos do além", in MINAS GERAIS. Suplemento Literário. Murilo Rubião: o centenário do mágico. Belo Horizonte, Edição Especial, p. 19-21, jun. 2016. Acesso em: 08.01.2019.

SANTOS, Jeane da Conceição dos. HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. A literatura fantástica em obras infantojuvenis: uma reflexão sobre a formação do leitor com contos de Marina Colasanti. **Revista Moinhos**. Tangará da Serra, volume I, fascículo nº01, Ano 2012/2. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/moinhos>. Acesso em: 13/02/2018.

SEDUC/MT. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 2012.

SCHWARTZ, Jorge. Murilo Rubião: a poética do Uroboro. São Paulo: Ática, 1981.

_____. **O fantástico em Murilo Rubião**, in MINAS GERAIS. Suplemento Literário. Murilo Rubião: o centenário do mágico. Belo Horizonte, Edição Especial, p. 4, jun. 2016. Acesso em: 08 de fev. 2019.

SILVA, Antônio Ozai. **A experiência de leitura**. 2011. Disponível em <https://antoniozai.wordpress.com/2011/10/29/a-experiencia-da-leitura>.> Acesso em 12/03/2018.

SPALDING, M. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. Dissertação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

SPINILLO, A. G.; CORREA, J. **A revisão textual na perspectiva de professoras do ensino fundamental**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 107-123, out./dez. 2016.

TESORO, Luci Léia Lopes Martins. Rondonópolis-MT: um entroncamento de mão única – lembranças e experiências dos pioneiros. São Paulo: P&B, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, T. **Introdução a literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva S.A, 1992.

_____. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TURCHI, Maria Zaira. "As fronteiras do conto de J.J. Veiga". Revista de Ciências & Letras, Porto Alegre. nº 34, pp 93-104, jul./dez. 2003.

VASCONCELLOS, **Celso dos S.** **Metodologia Dialética em Sala de Aula.** In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VEIGA, José J. **Os Melhores Contos de J. J. Veiga.** Seleção de J. Aderaldo Castello; 4. ed. São Paulo: Global, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

1-Plano de aula

Primeira etapa - Plano de aula 01

I- IDENTIFICAÇÃO:

Escola: ESCOLA ESTDUAL JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA

Professora: Maria de Fátima da Conceição

Série/Turma: 9º Ano

Número de aulas: 2 aulas – 120 minutos

Data: 08/06/2018 – 6ª feira – 3ª e 4ª aulas (aulas de Língua Portuguesa)

TEMA: História de leitura

II- Conteúdo: Gênero textual: diário de leitura, produção textual oral e escrita.

Texto: Trechos de relatos de leituras

III- OBJETIVOS:

GERAL: Promover o letramento literário visando a contribuir com a formação leitora do aluno do 9º Ano, do Ensino Fundamental, com textos do gênero conto e com a presença de elementos insólitos.

ESPECÍFICOS:

- Proporcionar aos alunos um breve conhecimento sobre o projeto, motivando-os a participarem, efetivamente;
- Levar os alunos a conhecer conceitos e características do gênero: diário de leitura;
- Proporcionar o aprimoramento da capacidade de exposição oral dos alunos ao socializar, oralmente, a sua história de leitura.

- Incentivar o desenvolvimento da escrita dos alunos a partir da produção textual;

IV- RECURSOS:

Lousa, caderno, borracha, caneta, datashow, dicionário, entre outros.

V- METODOLOGIAS/ESTRATÉGIAS

1º momento: 20 minutos

Iniciar a aula cumprimentando a turma, desejando a todos uma tarde agradável, de muita aprendizagem. Realizar a chamada. Em seguida, realizar exposição oral sobre o projeto, enfatizando a necessidade do envolvimento de todos para obtermos resultado positivo ao final da execução do projeto.

2º momento: 30 minutos

Entregar aos alunos os cadernos que serão denominados, a partir desse momento, de “Diário de Leitura”, e que farão neles os registros de impressão, comentários e dificuldades de leitura e compreensão à cerca dos textos lidos. A seguir faremos exposição de relatos/diários de leituras no *datashow*, e entregaremos também os relatos impressos individualmente, para que possam acompanhar as leituras. Comentaremos cada relato, esclarecendo à cerca da linguagem empregada que é subjetiva, de cunho pessoal. Contrastar e conceituar a diferença entre “Diário de leitura” e “Diário pessoal”.

3º momento: 20 minutos

Em seguida, numa roda de conversa, pediremos aos alunos que, oralmente, relatem a sua história de leitor. Algumas questões serão levantadas, oralmente, com a finalidade de motivar história de leitura de cada um. Duração: 20 minutos.

4º momento: 45 minutos

Após a atividade oral, será solicitado que registrem, numa folha previamente preparada, que será entregue a eles, a sua história de leitor. Finalizar a atividade recolhendo registro escrito, que será devolvido na aula seguinte para retextualização.

VI- AVALIAÇÃO:

Interacional professor – alunos. Acontecerá durante toda a aula, verificando os diferentes comprometimentos frente às atividades propostas, abrindo ao final da aula um diálogo com comentários dos alunos sobre desenvolvimento da aula e abrirei diálogo para sugestões deles. Duração da avaliação: 15 minutos.

VII- REFERÊNCIAS:

COENGA, Rosemar. **Infância e leitura na memória de escritores**. 2011. 172 páginas. Programa de Graduação em Teoria Literária e Literaturas – Literatura e Práticas Sociais. Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília-DF.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014.

MACHADO, Ana Rachel. GOUVEIA, Eliane Lousada. ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. **Resenha-leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos**. São Paulo: Editora Parábola, 2004.

SILVA, Antônio Ozai. **A experiência de leitura**. 2011. Disponível em <<https://antoniozai.wordpress.com/2011/10/29/a-experiencia-da-leitura>.> Acesso em 12/03/2018.

2-LIVRO

LITERATURA INFANTOJUVENIL:
Narrativas; Recontos



1ª Edição 2018

Todos os direitos dessa edição estão reservados aos alunos do 9º Ano Único
Escola Estadual José Rodrigues dos Santos
Rua Santa Catarina, s/n – Distrito de Boa Vista- Rondonópolis-MT -78715000



RESUMO

Este livro é uma coletânea de narrativas dos alunos do 9º Ano da Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, os quais participaram do projeto de mestrado do Profletras, 4ª turma da UNEMAT de Cáceres, MT. O projeto intitulado "O insólito em narrativas curtas e a motivação para o letramento literário no Ensino Fundamental.", tem por objetivo o desenvolvimento de atividades envolvendo a prática de leitura com o texto literário, interpretação e produção textual. Tendo como produto final da intervenção as produções de narrativas, o reconto.

Para as atividades desenvolvidas com as práticas de leitura e produção textual, foram selecionados os contos: "Os cavalinhos de Platiplanto", "Tarde de sábado, manhã de domingo" - "A invernoada do sossego", ambos de Jose Veiga. "O pirotécnico Zacarias" - "O ex-mágico da Taberna Minhota", de Murilo Rubião. "A moça Tecelã", de Marina Colasanti. "Cidade sem sol", de Lucinda Persona.

Ao final do projeto de intervenção, depois de todo um processo de produção, revisão e reescrita dos textos produzidos, selecionamos algumas das narrativas de autoria dos alunos.

Alunos do 9º Ano Única
Profª Maria de Fátima da Conceição

ESCOLA ESTADUAL
JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS



Copyright do texto 2018 By Escola Estadual José Rodrigues dos Santos

Ilustrações: Turma: do 9º Ano

Professora Maria de Fátima da Conceição

Designer de Capa e Diagramação: Fama's editoração.

Edição e correção: Professora Maria, de Fátima da Conceição

Escola Estadual José Rodrigues dos Santos -2018
Coletânea recontos produzidos pela turma do 9º Ano/ Escola Estadual José
Rodrigues dos Santos. Distrito de Boa Vista, Rondonópolis-M. 2018

A cada conto lido, outras histórias contadas

1. Literatura infantojuvenil: narrativas; recontos

1ª Edição 2018

Todos os direitos dessa edição estão reservados aos alunos do 9º Ano Único
- Escola Estadual José Rodrigues dos Santos

Rua Santa Catarina, s/n – Distrito de Boa Vista- Rondonópolis-MT -78715000

SUMÁRIO

1- Apresentação

2- Os capadócios

3- O bêbado e o motorista

4- A maldição

5-Segue o Baile

6-A cidade sem sol: o retorno

7- O mágico e a vidente

8- A cavalhada

APRESENTAÇÃO

Este livro é uma coletânea de narrativas dos alunos do 9º Ano da Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, os quais participaram do projeto de mestrado do Profletras, 4ª turma da UNEMAT de Cáceres, MT. O projeto intitulado “O insólito em narrativas curtas e a motivação para o letramento literário no Ensino Fundamental.”, tem por objetivo o desenvolvimento de atividades envolvendo a prática de leitura com o texto literário, interpretação e produção textual. Tendo como produto final da intervenção as produções de narrativas, o reconto.

Essa proposta foi desenvolvida em uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, localizada no Distrito de Boa Vista, no município de Rondonópolis, MT. A Escola José Rodrigues dos Santos está localizada à Rua Santa Catarina, s/n, no distrito de Boa Vista, município de Rondonópolis, MT. Atende alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, funciona em período integral.

Para as atividades desenvolvidas com as práticas de leitura e produção textual, foram selecionados os contos: “Os cavalinhos de Platiplanto”, “Tarde de sábado, manhã de domingo” – “A invernada do sossego”, ambos de Jose Veiga. “O pirotécnico Zacarias” – “O ex-mágico da Taberna Minhota”, de Murilo Rubião. “A moça Tecelã”, de Marina Colasanti. “Cidade sem sol”, de Lucinda Persona.

Ao final do projeto de intervenção, depois de todo um processo de produção, revisão e reescrita dos textos produzidos, selecionamos algumas das narrativas de autoria dos alunos da turma do 9º Ano do Ensino Fundamental.

Foi um trabalho árduo, mas gerou bons frutos. Os alunos tiveram a oportunidade conhecer as produções literárias de escritores renomados na literatura nacional e a partir dos contos lidos, abusaram da imaginação e criatividade nas produções dos recontos.

Foram selecionadas para compor esta coletânea oito narrativas. A primeira intitulada: “Os capadócius”, narra a história de dois irmãos e o cavalo Balão, numa aventura na fazenda Invernada do sossego e como um deles venceu os Capadócius. Já a narrativa: “A maldição” conta a história de três amigos que anos depois de uma tragédia envolvendo o amigo Josias, se reencontram com a mãe dele. Na história “O

bêbado e o motorista, fala de um trabalhador bebedor que quebra a dura rotina de todos os dias, num bar. Ao sair do bar é atropelado, e seu corpo jogado numa ribanceira pelo motorista. No texto: “Segue o baile, a autora conta a história de uma policial feminina que vive um relacionamento abusivo no casamento, mas consegue virar o jogo e dar novo rumo a sua vida. Em outra narrativa: “A cidade sem sol – o retorno”, a autora explora as aventuras vividas por Mariana que já adulta retorna de férias, com a filha e mãe, para ilha de Atlanta. Já o autor de “O mágico e a vidente”, trata do encontro de um mágico fracassado e uma falsa vidente. No conto: “A Cavalhada”, a trama fala da história de um menino que sonha ganhar do avô um cavalo e uma roupa de montaria para participar de um grande evento chamado Cavalhada. Algumas das narrativas surpreendem pelos finais inesperados

Boa Leitura!!

Reconto do conto: “A Invernada do Sossego”, de J.J. Veiga.

Os Capadócius

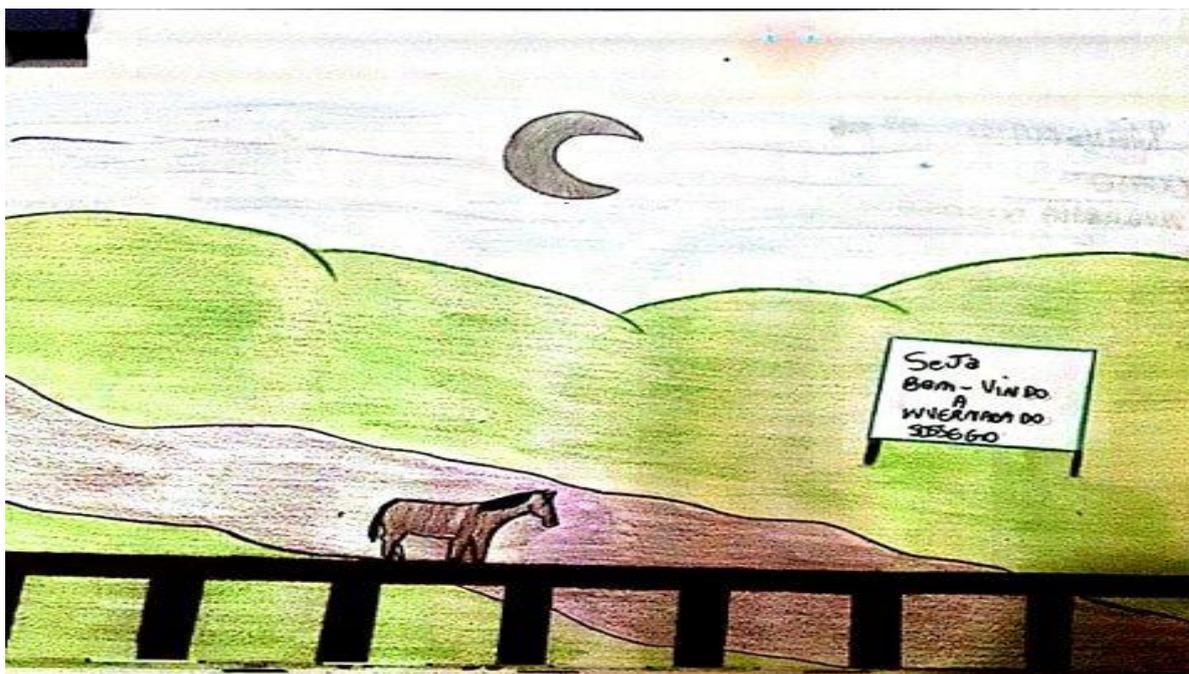


Ilustração: Raiani Biasi

Muito tempo havia se passado desde aquela noite, em que Balão e eu fomos atacados pelos Capadócius, na Invernada do sossego. Eles eram seres esquisitos, e odiavam cavalos. Mas ninguém tinha coragem de enfrentá-los. Todos fugiam apavorados (gente e cavalos), sempre que pressentiam a chegada deles. A causa, era o odor que exalavam de seus corpos. Ninguém se atrevia a chegar perto.

A primeira vez que ouvi falar da Invernada do Sossego, foi numa conversa com um funcionário da fazenda, me consolando diante do sumiço do meu Cavallo Balão, contou como os cavalos sumidos iam todos parar naquele paraíso. Mas me disse também que os cavalos que lá chegavam perdidos, nunca deixavam o lugar.

Depois daquela conversa fiquei imaginando como seria esse lugar. Um lugar com grama verde, muitos outros cavalos. Será que lá, eles também trotavam na cavalhada? Isso me intrigou por dias.

Mas certa noite, quando todos dormiam e a escuridão da noite avançava sobre o vasto pasto, acordei com meu irmão me chamando:

Venha, vai perder a cavalhada. Balão veio nos buscar.

Levantei, ainda meio atordoado. Rapidamente pus minha roupa de montaria. Sim, porque todo garoto maior tem a sua. Sai correndo e montei garupa. Seguimos para a Invernada do sossego. Balão galopou por um bom tempo, mas lá longe avistei o movimento. Chegamos em cima do riscado. Balão nos deixou e se juntou a tropa de cavalos. Suspirei fundo. Eram lindos demais!

Um garoto magrelo vendo meu encantamento, se aproximou. Puxou conversa e ficamos por não sei quanto tempo naquela prosa. Foi então, que me alertou sobre os Capadócius. Me contou toda a história. Mas questionei, uai! _ ninguém enfrenta esses monstros perseguidores de cavalo? Daí fique sabendo sobre o odor deles.

De repente, todos começaram a correr. Eu sem entender nada, quando o garoto me puxou com muita força, gritando:

__ Se esconda! São eles os Capadócius.

Mas era tarde demais! Naquela confusão me agarrei ao Balão e fomos jogados num buraco enorme. O Balão sobre mim, me apertava contra o chão. Os Capadócius com suas armas continuavam atirando.

Fiquei paralisado, por alguns segundos. Me lembrei do odor que senti no dia que encontramos um cavalo morto, que pensávamos ser o Balão. Guardei daquele momento um vidrinho que estava amarrado na minha cintura, com o pedacinho do Balão.

E os Capadócius por ali, não demorariam muito para nos encontrar. Fiz um esforço enorme para me mexer. Consegui esticar minha até minha cintura, agarrei com força o vidrinho. Destampeei. Nossa, o cheiro que se espalhou pelo buraco,

quando os monstros se aproximaram do buraco com suas armas apontadas para nós, sentiram o cheiro.

Ali naquele momento entendi que eles estavam tão acostumados com o cheiro ruim deles, que só um cheiro muito, muito diferente os afastaria.

Acordei assustado com o sol que avançava sobre o pasto e minha janela aberta. Senti um cheiro ruim, olhei pro lado, vi minha filhinha puxando minha mão, com a fralda cheia.

Autores: Júlio César R. Sena/Lucas N. Araújo

Reconto do conto: “Tarde de sábado, manhã de domingo”, de J.J. Veiga.

A maldição



Ilustração: Milena Eduarda

Depois de muitos anos, daquele trágico fim de semana que nós três entregamos a uma mãe seu filho morto. Ainda até hoje, ecoa na nossa cabeça aquele grito de dor e desespero daquela mãe. Nos separamos. Queríamos esquecer aquele acontecimento. Cada um de nós seguiu seu caminho, talvez *porque o medo enchesse nossa alma, diante da tragédia.

Todos os anos, a mãe, se lembrava de tudo que aconteceu com o filho no aniversário de morte. Ela não se conformava.

Durante os anos que estivemos distantes. Ela tinha várias teorias, justificativas para a morte do filho:

“_ E se... “-pensava a mãe. Eram tantos pensamentos, a saudade era companheira daquela pobre mãe.

Mas não descansaria enquanto não encontrasse aqueles “meninos” e os fizesse contar “Tim-Tim” de tudo que aconteceu. E, assim procurou por anos nosso paradeiro. Até que finalmente, uma outra tragédia nos trouxe de volta.

Sem saída, acabamos nos encontrando. E com a mãe de Josias também.

Ela nos vigiava de longe com olhar. Até conseguir se aproximar. Foi direto ao assunto, falando alto:

_ O que aconteceu ao meu filho?

_ Meu filho sofreu? Me digam!

Mas, ignoramos as perguntas, e fomos nos afastando devagarinho, em tempo de ouvir a maldição que jogava sobre nós:

_ Tenho fé, que nenhum de vocês morrerá antes de seus filhos. Triste daquele que vive para enterrar entes queridos. Vocês chorarão a dor da perda, assim como eu, e se lembrarão das minhas palavras, nesse dia.

Ficamos ali, parados, calados.

Mas, o grito e as palavras daquela mãe ainda ecoam em nós, com certeza. E como o ditado popular que diz: “praga de mãe, pega!”, estávamos condenados a enterrar nossos filhos.

Raiani Biasi

Reconto do conto: “O Pirotécnico Zacarias”, de Murilo Rubião

O bêbado e o motorista



Ilustração: Camile Vitória Prudente Pedroso

Zacarias, era um imortal? Imortal? Imortal é aquele não morre, né? Definitivamente, não. Na verdade, ele era mesmo um morto-vivo. Tipo esses zumbis das séries que se assiste na Netflix.

Mas era um morto-vivo de boa. Era da paz. Tudo que queria era viver intensamente aquela sensação de ser ele mesmo. Engraçado, morto podia tudo, vivo não podia nada. Ui, ele até se arrepiava diante do quadro negro da antiga vida, agora pintado com mais clareza para ele.

Zacarias era casado, tinha dois filhos, trabalhava como mecânico numa oficina perto de casa. Saia cedo para o trabalho, a mulher e os filhos ainda dormiam. No fim do dia, encerrava o expediente, mas não ia pra casa. Seu caminho certo, de todos os dias, era o bar do “Zoinho”, apelido que ganhou quando criança por conta dos olhos enormes que tinha. O apelido se estendeu da pessoa para o estabelecimento. Naquele bairro não tinha um único ser vivente que não o conhecesse. Ali, era um

amontoado de macacões laranja, azul, marrom, indumentaria comum aos operários. Falas altas, risadas mais ainda, e muita zoeira entre eles. O único assunto que não entrava na pauta da conversa eram os problemas. Esses não. Era justamente para se desviar deles, que estavam ali.

Mais tarde, toca o celular e como sempre Zacarias não atende. Já sabe exatamente o que a pessoa do outro lado da linha quer. Paga a conta, sai a passos quase firmes. Sente que exagerou na dose. Da uma apumada no corpo e segue seu caminho.

No sentido contrário ao sentido de Zacarias vem um carro, farol alto. Ele levantou os olhos, aquela luz o cegou. Perdeu o rumo e cambaleou pela estrada escura. O motorista até tentou desviar do ser que vinha de encontro com o carro. Não conseguiu.

A mulher esperou, esperou e nada. Cansada, foi dormir com os filhos. Aquela não seria a primeira vez que o marido dormia na rua. No forno do velho fogão guardou o jantar. O mesmo cardápio aguardava o dono da casa, num velho prato com a borda trincada.

Do outro lado do bairro, Zacarias caído, abriu os olhos, levantou-se, passou as mãos pelo macacão e seguiu seu caminho.

Amanheceu, a mulher levantou, esfregou os olhos, colocou os ossos no lugar por conta do colchão velho, num sinal de que precisa reagir e tocar o dia. Afinal, são muitos afazeres. Entretida nas tarefas, só no fim da tarde, resolveu assar bolo para a merenda das crianças. O dinheiro curto, que mal chegava à metade do mês, não podia ser gasto em bolos de confeitarias. Separou os ingredientes, precisava pôr o forno pra esquentar. Abriu o forno, ligou o botão e levou o isqueiro para acender a chama, deu de cara com o jantar do marido. Assustada, percebe que o marido não voltou pra casa. Mesmo que dormisse na rua, pela manhã passava em casa para um banho frio e comer seu jantar.

Aquela semana toda, procurou pelo marido na rua, no hospital, e por fim, registrou queixa do desaparecimento. O fato virou notícia. Publicado no jornal da cidade, a narrativa e a foto do desaparecido.

Jorge, lia o jornal como de costume, ao virar para a página policial, se depara com foto conhecida, antes mesmo de ler a notícia, vem a memória como num filme os fatos daquele dia infeliz. Era noite, vinha de uma reunião quando de repente atropelou um homem. Desceu do carro muito aborrecido, a reunião demorara mais do que o previsto. Cansado se aproximou, ficou olhando e se deu conta que havia matado aquele homem. E agora, pensou! Já estava enrascado com a justiça, agora mais essa. Não perdeu tempo, juntou o corpo pelas pernas e o arrastou até o barranco, soltou o corpo ainda mole. Ligou o carro, foi embora.

No outro dia, nem se lembrava mais do fato ocorrido na noite anterior. Foi direto para o trabalho. No caminho, pensou como seria bom ter uns dias de folga. Mas esqueceu essa ideia. No escritório, sentado diante do computador ouviu alguém dizer que um ótimo lugar para passar as férias seria numa praia no Nordeste, comendo camarão e, claro, uma cerveja, estupidamente, gelada. Sonho antigo, do morto. Jorge desviou o foco do olhar do computador para o lugar de onde vinha a voz. Surpreso, viu sentado no sofá de couro, vestindo macacão azul, o morto. Depois desse dia, jamais foi abandonado pela figura que o acompanhava dia e noite.

Denise Gabriele de Souza Silva

RECONTO DO CONTO: “A MOÇA TECELÃ”, DE MARINA COLASANTI

Segue o Baile

Ilustração: Júlio Cesar K. Sena

Dia desses, uma moça que trabalhava como Policial Rodoviária Federal, que apesar do bom trabalho e da vida confortável que levava, sentia-se muito sozinha. Ela desconhecía o amor verdadeiro, a que tantos se referiam, desde Camões com seus versos: “Ainda que eu fale a língua dos homens, sem amor nada serei”, até o mais simples mortal. Mas, ela não tinha tempo para essas bobices, e sinceramente, achava isso coisa de adolescente deslumbrada, ou gente velha iludida. Acreditava mesmo era no poder de seu trabalho, de suas conquistas. A vida lhe é era generosa, pois tudo que almejou, conquistou. Tinha formação superior, era concursada, deixou para trás uma juventude de miséria e os maltratos do padastro. Porém, a vida como sempre, ao acaso, lhe preparou uma bela cilada.

Naquele dia, como em muito outros, foi ao posto de gasolina. Mal sabia ela, que aquele momento, sem graça nenhuma transformaria para sempre sua vida.

Quando o frentista do posto veio atendê-la, Fernanda reparou que ele tinha um ar “de cachorro que caiu do caminhão de mudança”, um menino perdido pela vida. Esse jeito fez nascer nela uma vontade de ninar, cuidar, amar. Aquele moço despertou nela um sentimento de solidão, de estar só no mundo. De repente, surgiu um sentimento estanho dentro dela.

Trocaram uns olhares, ela uma puxou conversa sobre o tempo. E ele amarrou uma prosa na outra, no final adicionaram um ao outro no “zap, zap”. Foi um festival de mensagens. Mas Firmino, esse era o nome dele, já meio cansado daquele papo virtual propôs um encontro. Ele adora dançar um arrasta pé, frequentador assíduo do 50então, propôs uma noitada por lá. Esse foi o primeiro de muitos encontros, ao compasso de dois em um.

Firmino, apesar do nome antigo dado por sua mãe em homenagem ao seu bisavô, era muitos mais jovem que Fernanda e ao contrário dela, moça formada, ele nem tinha terminado ainda nem tinha terminado o ensino médio. Mas se faltava afinidades, sobrava química. Acabaram indo morar juntos.

Ele, que não era bobo, nem nada tratou logo de perder o emprego e passou a ficar em casa dormindo até tarde. Era exigente. Café da manhã preparado com mesa posta, quando acordasse, não comia comida da rua. Tudo tinha que ser preparado por ela, antes de sair para o trabalho. E nos finais de semana, nos plantões de Fernanda, Firmino aproveitava a ausência de sua amada e não arredava o pé do 50então. Todo alinhado, dançava agarradinho, tirando uma casquinha aqui e ali.

Ela desconfiada. E não era do tipo que comia amanhecido, achou de seguir o companheiro. E não precisou de muito tempo para descobrir as traições dele. Diante do flagrante, ela armou o maior barraco, agarrou os cachos da morenaça que estava com ele. Mas logo apareceu a turma do “deixa disso” e separou as duas.

Nervosa, saiu dali desesperada. Bateu o carro. Fernanda chorou por uns dias. Firmino pediu perdão e disse que jamais faria de novo. Ela deu por encerrado o assunto. A vida seguiu seu curso como se nada tivesse acontecido, pelo menos era o que pensava o “Dom Juan”.

Sem que ele soubesse, naquela mesma semana, trocou a chaves do apartamento, fez as malas deles, trancou a porta. Deixou na portaria do prédio, a

mala do marido. Chamou um Uber. Meia hora depois, chegou ao aeroporto, viu um moço maltrapilho pedindo esmola. Deu a ele seu celular.

E pela primeira vez, em muito tempo, não teve que preparar o jantar. Renasceu de si para si mesma. Caminhou pela praia descalça, se viu refletida na água junto das estrelas. Dias depois, postou nas redes sociais uma “selfie” de suas férias maravilhosas.

Milena Eduarda

Reconto do conto: “A cidade sem sol”, de Lucinda Persona.

De volta ao paraíso



Ilustração: Lucas N. Gabriel

Mariana cresceu. Perdeu a curiosidade. Deixou de ser tão esquecida como antigamente. Mas no coração guardava a lembrança do “Velho do Mar”, nunca o esqueceu.

Exatamente como quando era criança, ainda passava férias com a família em Atlântida. Agora, o ciclo familiar era outro: ela, a filha e a mãe dela.

Caminhava tranquilamente pela praia, depois resolveu nadar. Nadando percebeu que o mar estava agitado e estranho. Olhou para a praia e viu a filha que brincava na areia, ao lado da avó. Continuou nadando, quando de repente ouviu longe um chamado: Mariana! Mariana!

Estranhou, estava longe da praia, mas ainda assim tornou olhar a praia, mas viu a mesma imagem de antes. Continuou nadando. E nadando, sem perceber se afastou muito da praia. Quando quis retornar, se sentiu fraca. Perdeu os sentidos. Quando deu por si novamente, estava num redemoinho, no meio de uma tempestade. Pensou rápido, e agora. Tinha sido pega pela fúria do mar. Ouvia, novamente.

__ Mariana, Mariana! Já desesperada olhou para trás, lá estava o velho do mar a lhe estender a mão e dizendo:

__Venha, agarre minha mão!

Ela sabia, que fúria do mar seria implacável com eles. Mais do que de pressa, agarrou aquela mão estendida, e num único puxão foi tirada dali. Sentiu o corpo flutuar e deu por si já sendo levada pela maré até a areia.

Ainda sem entender o que tinha acontecido, viu a filha se aproximando:

__Mamãe, olha o que encontrei! Mariana olhou, na mão da menina estava a mesma pedra encantada que a muitos anos a fizera virar Atlanta de pernas pro ar.

Ao olhar para a pedra sentiu seu coração apertado. Segurou a filha nos braços e correu para o lugar onde tinha sido, outrora a casa do velho-do-mar. De longe, viu um corpo magro estendido na areia. Não precisava chegar mais perto para saber que aquele era seu velho amigo. Chorou. Chorou como se fosse ainda uma criança, a ausência daquele que amava muito.

Pediu ajuda para algumas pessoas na vila, juntos prepararam uma jangada improvisada. Nela colocaram o corpo inerte e empurraram rumo ao mar. Nesse instante, se lembrou da lenda do redemoinho, que dizia que sempre que aparecia era porque sentia fome. E jamais, se amansava sem se alimentar. Então compreendeu que o velho tinha trocado a vida dele pela dela. Em silencio, se despediu do amigo. Logo a jangada sumiu no horizonte do oceano, restando apenas as lembranças.

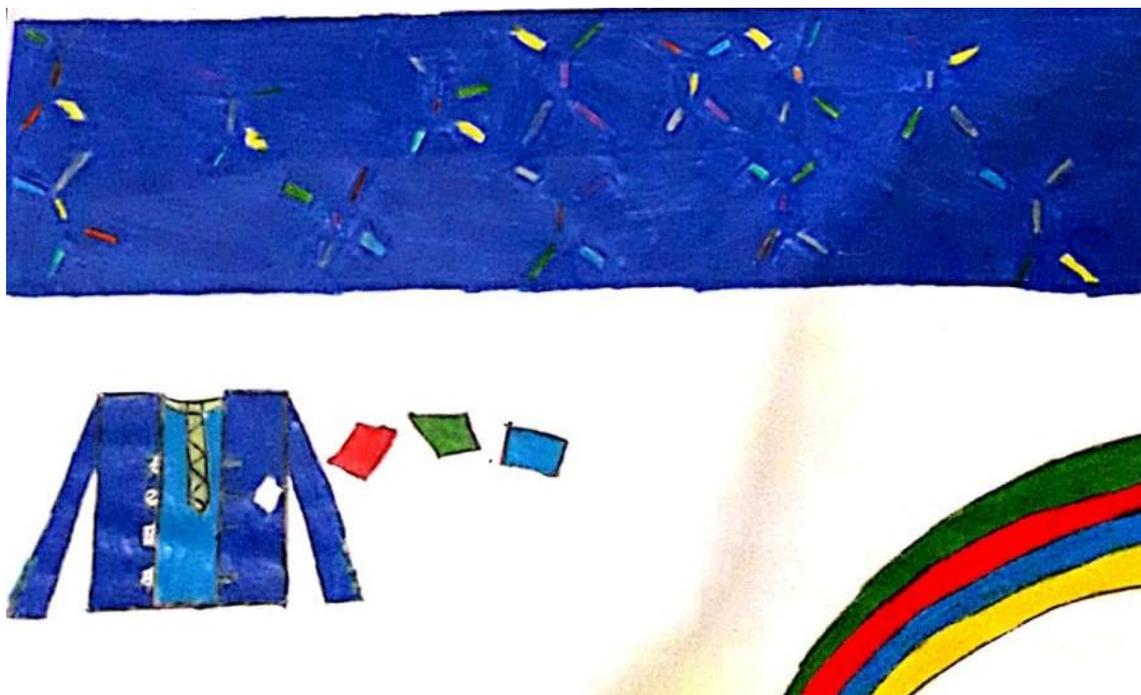
Naquela noite, depois do jantar, Marina vai pro quarto descansar. Mas na casa de praia ninguém conseguiu dormir. A noite toda, um leve sopro trazia cheiros adocicados, amadeirados, entre tantos. Os cheiros eram tantos, que não podiam dormir. Mais tarde, todos se levantaram para dançar e se abraçar, sem entender bem-faziam aquilo. Foi então, que Mariana se lembrou da pedra mágica. Era a filha brincando com as palavras, abrindo uma nova porta para um mundo encantado.

Feliz, sorriu, voltou a dormir.

Camile Vitória Prudente Pedroso.

Reconto do conto: “O ex- mágico da Taberna Minhota”, de Murilo Rubião.

O mágico e a vidente



Ele era mágico. Mas não do tipo que participava de grandes espetáculos. Na verdade, seu público eram crianças birrentas e barulhentas. Estava mais para animador de aniversários infantis.

Funcionário público. Precisava aumentar a renda do mês, porque o salário não vencia o mês. Não era um homem dado à extravagância. Não bebia, não fumava, não era consumista, tinha algumas camisas e duas calças. O sapato surrado, era trocado a cada ano. A vida estava pela hora da morte.

Seu hobby era praticar suas mágicas nas horas vagas, sonhando um dia ter fama e reconhecimento. Enquanto, treinava suas mágicas pensava nela. A colega de trabalho que era um “mulherão”. Tímido, mantinha um amor escondido pela companheira de trabalho.

Certo dia, ao deixar o trabalho viu um anúncio que chamou sua atenção:

Madame Dinah.

Vidente com longos anos de experiência faz encantamento para a pessoa amada. Em três dias ela ficará “caidinha por você”

Ele sabia que magia era truque, só ilusão. Mesmo assim, a promessa de ter seu sonhado amor era urgente. Anotou o endereço e partiu.

Quando chegou à casa da vidente, num bairro pobre e cheio de crianças na rua brincando, não estranhou a pobreza do lugar. Estava acostumado com aquela cena desde cedo. Uma mocinha magrela veio ao seu encontro e pediu que esperasse. Algum tempo depois, a mesma menina de antes o encaminhou até um quarto pouco iluminado e pediu que ele se sentasse de frente para uma mulher jovem, toda vestida de vermelho.

A mulher abriu uma gaveta da mesa, tirou de lá algo enrolado num lenço florado e meio sujo. Espalhou as cartas na mesa, e começou a ler sua vida. Enquanto ela falava sobre seu passado, presente e futuro, ele só pensava numa coisa, aquela voz era conhecida. Mas não se lembrava onde tinha ouvido antes aquela pessoa. Já nem prestava atenção no que dizia a mulher, tudo que queria era saber de onde conhecia aquela voz. De repente, se lembrou que todos os dias, quando chegava ao trabalho ouvia um “bom dia”, vindo da mesa ao lado.

Paralisado, percebeu que a mulher sentada na mesa, era na verdade, o amor da sua vida, que fazia um bico como vidente nas horas vagas.

Autor: Erick Kerischener/Matheus N. Garcia.

Reconto do conto: “Os cavalinhos de Platiplanto”, de J.J. Veiga.

A Cavalhada



Depois que deixei o prático tratar meu pé machucado, a pedido do meu avô, estava ansioso para receber do meu avô, meu cavalinho e a roupa de montaria. Promessa do meu avô Rubém, naquele dia. Esperava sem paciência o dia da Cavalhada. Grandiosa festa. Todos estariam lá e eu, pela primeira vez, entraria montando o meu cavalinho na arena, junto com todos os outros.

Dormi pensando nisso. Acordei, vi minha mãe chorando as escondidas e meu pai fingindo nada ter acontecido. Mas, eu sabia que alguma coisa estava acontecendo, conversavam pelos cantos. Juntando os pedaços de conversa ouvidas, entendi que meu avô estava muito doente. Aproveitando a doença e a ausência dele, que foi levado para a cidade pra se tratar, tio Torim passou a perna no meu pai e disse que ninguém, mas ninguém mesmo tiraria nada da fazenda. Sabe se lá como se deu isso, mas tio Torim era novo dono de Platiplanto. Meu pai excomungou, mandou meu tio ir

tomar naquele lugar, falou muitos palavrões. Nada adiantou. Tio Torim sacou do bolso um papel de origem duvidosa, que dizia que ele era mesmo o mandachuva.

Entristecido, fui andar pela fazenda, no caminho encontrei um menino que nunca tinha visto naquelas bandas e tocava uma flauta. E a melodia suave me encantou. De repente, parecia que tinha asas. Era levado de encontro a uma escada imensa. Do alto dela avistei um cavalo marrom, clina longa, todo imponente. Nossa! Ali estava o meu cavalo e num canto da cerca minha montaria. Rindo, vesti a montaria e subi no cavalinho que a passos largos me levava dali.

Tudo não passou de um sonho. Acordei, de verdade, foi com minha mãe me chamando para acompanhar meu pai lida da fazenda.

Autora: Michelly Eduarda da Silva

4- Atividades

Atividade 1

TRECHOS DE RELATOS DE LEITURAS

“Meu pai determinou que eu principiasse a leitura. Principiei. Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas, alcancei o fim da página, sem ouvir gritos. Explicou-me que se tratava de uma história, um romance, exigiu atenção e resumiu a parte já lida. Traduziu-me, em linguagem de cozinha, diversas expressões literárias. Animei-me a parolar. Alinhavava o resto do capítulo, diligenciando penetrar o sentido da prosa confusa, aventurando-me, às vezes, a inquirir. E uma luzinha, quase imperceptível, surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante nas trevas do meu espírito.”

(Graciliano Ramos)

“[...] li ‘Memórias póstumas de Brás Cubas’. Foi impactante! Suas palavras iniciais tornaram-se parte da minha filosofia de vida, pois elas sintetizam a condição humana e o absurdo das vaidades – tituladas ou não. Um dos melhores livros que li. Tornei-me admirador do autor e li seus contos e outras obras [...]” (Antônio Ozai da Silva)

“Alguns meses depois do meu ingresso na escola, aconteceu algo solene e excitante que determinou toda a minha vida futura. Meu pai me trouxe um livro [...] Tratava-se

de “As mil e uma noites.”, numa edição para crianças [...] falou-me de uma forma animadora e séria de como era lindo ler. Leu-me uma das histórias, tão bela [...] logo me atirei sobre o maravilhoso livro. [...] (Sartre)

“É que não se pensa em nada (...), e as horas passam. Sem se sair do lugar, passeia-se por países imaginários, e o pensamento, enlaçando-se com a ficção, demora-se em pormenores, segue o contorno das aventuras. A gente roça pelos personagens e até parece que se palpita sob os seus trajes”. (Flaubert)

Após a leitura, promover comentários professor/alunos sobre os relatos lidos, trabalho com polissemia e a linguagem literária e não literária. A partir do roteiro, abaixo:

Roteiro com as questões orais que nortearão esse momento.

- 1- Quais desses relatos te marcou no momento da leitura?
- 2- Conseguem identificar a linguagem empregada?
- 3- Alguma expressão ou palavra desconhecida? Tal desconhecimento impediu o entendimento do relato?
- 4- Algumas obras conhecidas foram citadas, já leram algumas delas?

Atividade 2 – oralidade/escrita.

Roteiro com questões que nortearão o relato da história de leitura dos alunos

- 1- Você se considera um leitor?
- 2- O que você, geralmente, lê?
- 3- Quando você lê? Na escola, durante as aulas? Em casa, sozinho/a? Na Internet?
- 4- Quais as leituras marcaram a sua caminhada enquanto leitor?
- 5- Você lê de forma espontânea, ou é necessário, uma obrigação com a leitura?
- 6- Daquilo que você já leu, o que mais chamou sua atenção e o marcou?

Atividade audiovisual

Canção: Era uma vez/Kell Smith

O dia em que todo dia era bom
Delicioso gosto e o bom gosto
Das nuvens serem feitas de algodão
Dava pra ser herói
No mesmo dia em que escolhia ser vilão
E acabava tudo em lanche, um banho quente
E talvez um arranhão

Dava pra ver
A ingenuidade, a inocência cantando no tom

Milhões de mundos e universos tão reais
Quanto a nossa imaginação
Bastava um colo, um carinho
E o remédio era beijo e proteção
Tudo voltava a ser novo no outro dia
Sem muita preocupação

É que a gente quer crescer
E, quando cresce, quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido

É que a gente quer crescer
E, quando cresce, quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido

Dá pra viver
Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau
É só não permitir que a maldade do mundo
Te pareça normal
Pra não perder a magia de acreditar
Na felicidade real
E entender que ela mora no caminho
E não no final

É que a gente quer crescer
E, quando cresce, quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido

É que a gente quer crescer
E, quando cresce, quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido

Era uma vez!

A música trata da temática da infância e sua magia, mas também retrata essa passagem da infância à vida adulta. E é, justamente, o cotidiano da infância e esse amadurecimento, a nostalgia da vida adulta em relação a infância perdida que será tratado no conto “Os cavalinhos de Platiplanto, de J.J. Veiga. Daí a nossa opção pela canção: “Era uma vez, de Kell Smith.

4-Fotos:

Elaboração “Diários de Leitura”



FONTE: arquivo pessoal da autora

Apresentação do projeto à turma – pátio de escola.



FONTE: arquivo pessoal da autora

Leitura compartilhada



FONTE: arquivo pessoal da autora

Produção Textual



FONTE: arquivo pessoal da autora

Reescrita /Revisão dos textos produzidos



FONTE: arquivo pessoal da autora

Contação dos casos e histórias de Boa Vista por moradores locais

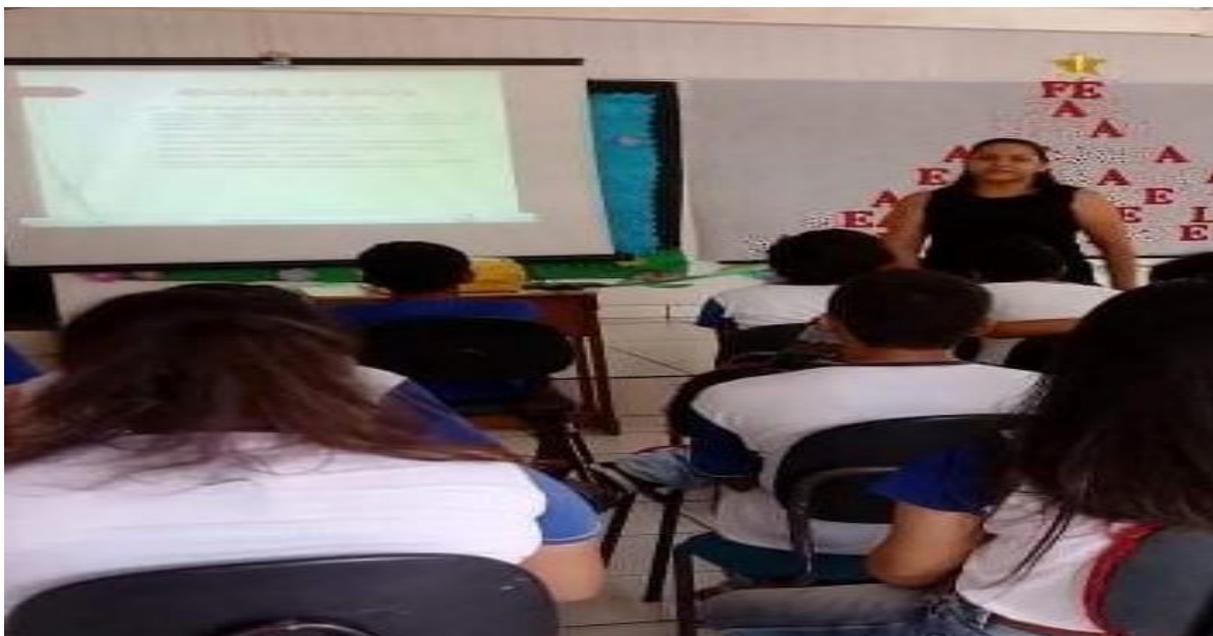


FONTE: arquivo pessoal da autora



FONTE: arquivo pessoal da autora

Encerramento: Apresentação das atividades realizadas para a comunidade escolar



FONTE: arquivo pessoal da autora

Depoimento da gestora



FONTE: arquivo pessoal da autora

Depoimento de uma professora



Organização do evento de encerramento do projeto pelos alunos



FONTE: arquivo pessoal da autora