



UNIFESSPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

**A POÉTICA DA COMPLEXIDADE: MIA COUTO, MANOEL DE BARROS E O
LETRAMENTO LITERÁRIO NUMA TURMA DO 8º ANO DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MARABÁ**

MARABÁ – PARÁ
ABRIL DE 2018

LEILA MARIA DIAS USZYNSKI

**A POÉTICA DA COMPLEXIDADE: MIA COUTO, MANOEL DE BARROS E O
LETRAMENTO LITERÁRIO NUMA TURMA DO 8º ANO DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MARABÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Dirlivalder do Nascimento Loyolla.

MARABÁ – PARÁ
ABRIL DE 2018

LEILA MARIA DIAS USZYNSKI

**A POÉTICA DA COMPLEXIDADE: MIA COUTO, MANOEL DE BARROS E O
LETRAMENTO LITERÁRIO NUMA TURMA DO 8º ANO DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MARABÁ**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade do Sul e Sudeste do Pará.

MARABÁ – PARÁ
ABRIL DE 2018

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Biblioteca
Campus do Tauarizinho da UNIFESSPA. Marabá, PA**

Uszynski, Leila Maria Dias

A poética da complexidade: Mia Couto, Manoel de Barros e o letramento literário numa turma do 8º ano de ensino fundamental de uma escola pública de Marabá / Leila Maria Dias Uszynski; orientador, Dirlenvalder do Nascimento Loyolla. — Marabá: [s. n.], 2018.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2018.

1. Couto, Mia, 1955-. 2. Barros, Manoel de, 1916-2014. 3. Literatura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino – Marabá (PA). 4. Leitura - Estudo e ensino. 5. Pesquisa-ação em educação. 6. Gêneros literários. I. Loyolla, Dirlenvalder do Nascimento, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 372.64

Elaboração: Alessandra Helena da Mata Nunes
Bibliotecária-Documentalista CRB2/586

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

Dissertação intitulada “A poética da complexidade: Mia Couto, Manoel de Barros e o letramento literário numa turma do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Marabá”, de autoria de Leila Maria Dias Uszynski, apresentada à banca de Qualificação constituída pelos seguintes professores:

Data da Defesa: 13 de abril de 2018.

Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla (UNIFESSPA/ILLA)
(Orientador)

Profª Drª Simone Cristina Mendonça (UNIFESSPA/ILLA)
(Membro vinculado ao Programa)

Profª Drª Elaine Ferreira Dias (UNIFESSPA/IEEX)
(Membro não vinculado ao Programa)

A: José Irineu Uszynski (meu esposo), Daiane Dias Uszynski, Diego D'Leon Dias Uszynski, Diuller Dias Uszynski (meus filhos), Eduardo Rossi Uszynski e Maria Fernanda Uszynski (meus netos). Minha razão de viver.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus. A Ele, toda honra e glória, pois Ele tem cuidado de mim.

Ao meu pai: João de Deus Dias (*in memoriam*), meu primeiro contador de histórias. Seu talento extraordinário me conduziu ao mundo da fantasia e do sonho. Quão doces são as lembranças da infância em que cada dia eu podia ser uma personagem diferente: Princesa, Chapeuzinho Vermelho, Fada Madrinha, a Mamãe Ursa...

À minha mãe: mulher forte, guerreira, mãe protetora que me ensinou (entre outros valores) o amor, o respeito e a solidariedade para com o próximo.

Aos meus irmãos, por sempre respeitarem e apoiarem minhas decisões.

Ao meu marido: José Irineu Uszynski, pelo amor, compreensão, carinho e paciência, por suportar a luz acesa até bem tarde no nosso quarto, pela pilha de livros nos nossos aposentos, enfim, por ter me comprado tantos livros, já que a CAPES demorou tanto a nos liberar a bolsa de estudos.

Aos meus filhos: Daiane, Diego e Diuller por não me deixarem desistir nos momentos em que tinha que escolher a companhia deles para ir à praia, ao shopping ou me recolher em algum canto para estudar. Pelo amor, carinho, e compreensão nas minhas ausências, mesmo estando dentro de casa, num canto rodeada de teorias e concepções sobre gramática e literatura.

Ao professor Dirlenvalder, pela paciência, compreensão, pelas contribuições com livros, ideias, incentivo. Sem a sua colaboração não seria possível a realização deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Simone Cristina Mendonça, pelas relevantes contribuições, pelos sábios conselhos.

À Prof^a. Dr^a. Liliane Batista Barros, por suas preciosas contribuições na Banca de Qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Elaine Ferreira Dias, pela disponibilidade em fazer parte da Banca de Defesa e por suas contribuições.

Aos meus colegas da turma de mestrandos 2016. Pela alegria, amizade, companheirismo, pelo encorajamento nos momentos de desânimo e por me incentivarem a acreditar nos meus sonhos.

Aos professores do Profletras que de forma direta ou indireta, contribuíram nesta etapa tão importante da minha formação.

À minha amiga e colega de trabalho e faculdade: Eliene Rodrigues Marinho, pela parceria, cumplicidade, companheirismo. Por me apoiar sempre, por me ajudar nas atividades em cada disciplina, pelas palavras de incentivo desde o processo seletivo do mestrado até hoje, todas as vezes que percebeu o meu cansaço e desânimo. Muito obrigada!

Ao amigo Thiago Silva, jovem inteligente, batalhador, altruísta, sempre pronto a colaborar com os professores e colegas sempre que solicitado. Que as bênçãos de Deus o acompanhem todos os dias.

À amiga Rúbia pelo carinho, companheirismo. Sua amizade para mim é um dos melhores presentes de Deus.

Aos alunos do 8º ano da turma vespertina da Escola municipal de Ensino Fundamental “O Pequeno Príncipe”, pela participação e empenho nas atividades realizadas.

Ao querido amigo e diretor Antônio Luiz Soares, a toda equipe pedagógica e aos professores pelo apoio, compreensão e incentivo.

A maior riqueza do homem
É a sua incompletude
Nesse ponto sou abastado
Palavras que me aceitem como sou
Eu não aceito

Não aguento ser apenas um sujeito
Que abre portas,
Que puxa válvulas, que olha o relógio
Que compra pão às 6 horas da tarde,
Que vai lá fora, que aponta lápis
Que vê a uva etc...etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser outros
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Manoel de Barros)

A poesia é o meu chão,
A minha pátria, a minha nação.
Apenas a minha lógica poética me
Autoriza viver em infância
Apenas a poesia não desvaloriza a
Linguagem metafórica que é aquela
Que mais do que qualquer outro
Idioma, me dá gosto usar para falar
E para ficar calado.

(Mia Couto)

RESUMO

A presente dissertação pretende investigar o tema da complexidade literária no âmbito escolar levando em consideração a formação do leitor e as implicações decorridas no processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola. De modo geral, textos diversos da área de Leitura e Ensino de Literatura indicam a existência de certa dificuldade dos educadores em formar cidadãos capazes de dominar habilidades de leitura e escrita nas diferentes situações sociocomunicativas. O que temos observado, nesse sentido, são práticas que mais deformam do que formam leitores e que, por fim, mostram-se ineficazes em seu intuito primordial. O que se propõe aqui é uma experiência com alunos do oitavo ano de uma escola pública municipal de Marabá (PA), através da qual textos literariamente complexos e pouco estudados/utilizados no âmbito do Ensino Fundamental serão oferecidos aos jovens leitores. Para tanto, foram eleitos dois autores: o escritor moçambicano Mia Couto (prosa) e o escritor brasileiro Manoel de Barros (poesia). A partir desta pesquisa espera-se incentivar uma mudança de concepção no ensino de leitura no Ensino Fundamental, que faça a escola perceber que vem optando, erroneamente, por uma aposta tão somente alegórica quanto ao ensino de literatura, esquecendo-se de explorar a perspectiva simbólica (não-alegórica) dos textos. Pautado em pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, utilizamos neste estudo teóricos que lidam com o tema do letramento literário bem como da teoria da literatura; a proposta de intervenção em sala de aula prevê uma série de atividades de leitura, discussão, aplicação de questionários aos estudantes e também a professores da área que atuam no município. O quadro teórico fundamental é composto por autores como Cosson (2014), Jauss (1987; 2014), Silva (2002), Freire (2003), Foucambert (1994), Bourdieu e Passeron (2011), dentre outros renomados autores que, em linhas gerais, apresentam reflexões sobre o lugar da Literatura e sua função social lidando com o conceito de leitura que fundamenta a proposta de formação do leitor a partir do letramento literário. Ainda sobre leitura, discorreremos sobre as estratégias de leitura na formação do leitor proficiente a partir das contribuições de Solé (1998) e Bordini e Aguiar (2011). Espera-se que através deste estudo, o trabalho com o texto literário complexo em sala de aula tome um outro nível de importância quando o aluno aprender a fruir a experiência da leitura para fora da logicidade ou da racionalidade impostas ao leitor tradicional focado na unilateralidade da alegoria.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Literário; Ensino de literatura; Poética da complexidade; Mia Couto; Manoel de Barros.

ABSTRACT

This dissertation intends to investigate the literary complexity issue in primary and secondary education context taking into account the formation of the reader and the implications of the teaching-learning process of reading in the school. In general, many texts related to Reading and Literature Teaching area indicate the existence of a certain difficulty for educators in forming citizens capable of mastering reading and writing skills in different sociocommunication situations. What we have observed, in this sense, are practices that deform more than they form readers and that, in the end, they are ineffective in their primordial intention. What is proposed here is an experience with eighth grade students from a municipal public school in Marabá (PA), through which literary complex texts and little studied / used in the scope of Elementary Education will be offered to young readers. For that, two authors were elected: the Mozambican writer Mia Couto (prose) and the Brazilian writer Manoel de Barros (poetry). From this research it is hoped to encourage a change of conception in reading teaching in Elementary and Secondary education that makes the school realize that it has been choosing, erroneously, for an allegorical bet only on the teaching of literature, forgetting to explore the symbolic perspective (Non-allegorical) text. Based on literature research and action research, we use in this study theorists who deal with the theme of literary literacy as well as literature theory; The proposed intervention in the classroom provides a series of activities for reading, discussion, application of questionnaires to students and also teachers in the area who work in the municipality. The fundamental theoretical framework consists of authors such as Cosson (2014), Jauss (1987; 2014), Silva (2002), Freire (2003), Foucambert (1994), Bourdieu and Passeron (2011), among other renowned authors who, in general, present reflections on the place of Literature and its social function dealing with the concept of reading that bases the proposal of formation of the reader from literary literacy. Still on reading we discuss the strategies of reading in the formation of the proficient reader based on the contributions of Solé (1998) and Bordini and Aguiar (2011). It is hoped that through this study, the work with the complex literary text in the classroom get another level of importance; we hope that the student learn to enjoy the reading experience out of the logic or rationality imposed on the traditional reader focused on the one-sidedness of allegory.

KEYWORDS: Literary Literacy; Literature teaching; Poetics of complexity; Mia Couto; Manoel de Barros.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Desenvolvimento de projetos na escola	82
Gráfico 02 – O uso do texto literário na sala de aula	82
Gráfico 03 – Acesso à biblioteca	83
Gráfico 04 – Estímulo à leitura no ensino fundamental	83
Gráfico 05 – Frequência de leitura de textos literários	84
Gráfico 06 – Primeiras experiências de leitura	84
Gráfico 07 – Leituras complexas na sala de aula	85
Gráfico 08 – O gosto pela leitura	92
Gráfico 09 – Obras lidas anualmente	93
Gráfico 10 – Gêneros textuais mais lidos	93
Gráfico 11 – A frequência de visitas à biblioteca	94
Gráfico 12 – Indicação de obras literárias pelos professores	94
Gráfico 13 – O incentivo à leitura no ambiente familiar	95
Gráfico 14 – A leitura dos gêneros textuais pelos pais	95
Gráfico 15 – Acesso às obras de Manoel de Barros	105
Gráfico 16 – Acesso às obras de Mia Couto	105
Gráfico 17 – A compreensão dos contos	106
Gráfico 18 – A complexidade das obras	106
Gráfico 19 – A verossimilhança com as obras literárias	107
Gráfico 20 – A apreciação dos textos	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 LITERATURA E HUMANISMO	20
1.1 TEXTO E PRAZER.....	22
1.2 O LEITOR NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	25
2 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	29
2.1 LEITURA E LETRAMENTO	30
2.1.1 O ensino de leitura e suas implicações	38
2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....	46
2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES	49
3 A POÉTICA DA COMPLEXIDADE	57
3.1 ASPECTOS DA OBRA DE MIA COUTO.....	64
3.2 INFÂNCIA E MEMÓRIA.....	68
3.3 A IDENTIDADE INFANTIL-LIVRE-PANTANEIRA NA POESIA DE MANOEL DE BARROS.....	73
3.4 MIA COUTO E MANOEL DE BARROS: UM ENCONTRO DE VOZES.....	78
4 OS SUJEITOS DA NOSSA PESQUISA E O ESPAÇO ESCOLAR	80
4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E A POÉTICA DE BARROS E COUTO – UM ENCONTRO ESPECIAL	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação surgiu a partir do desenvolvimento de uma proposição de Cosson (2014) segundo a qual o aluno tende a crescer como leitor quando lhe são oferecidas leituras mais complexas. Segundo tal pesquisador, textos com certo nível de complexidade seriam capazes de favorecer a ampliação do horizonte de expectativas dos jovens estudantes.

Ao refletirmos sobre o tema da complexidade no âmbito da leitura escolar imediatamente lembramo-nos do nosso tempo de escola e da certa dificuldade enxergada em nossos professores no trato com textos líricos do Modernismo brasileiro, textos estes geralmente mal explorados/analísados ou subtilizados em comparação a textos de outros períodos literários. A mesma coisa ocorria em relação a textos narrativos “difíceis”, como grande parte da obra de Guimarães Rosa, Clarice Lispector, José J. Veiga e Murilo Rubião, cuja prosa fugia do lugar-comum típico da estrutura tradicional (“começo-meio-e-fim”) à qual desde cedo tivéramos contato. Embora fora da escola já ensaiássemos algum contato com a prosa estranha de Franz Kafka e, mesmo sem compreendermos plenamente as motivações da obra, tivéssemos lido a sua *A metamorfose*, não percebíamos muito interesse em nossos professores na exploração de autores complexos do Modernismo brasileiro, como Oswald de Andrade ou Murilo Mendes que, cada um ao seu modo, lidam com o *nonsense* e o hermetismo em poesia.

Durante a graduação, a partir do que aprendíamos com nossos professores do curso de Letras sobre a realidade escolar, contentamo-nos com a ideia de que professores de literatura lançam mão de uma justificativa “didática” para não trabalharem com textos mais complexos com seus alunos de ensino fundamental. Mais tarde, após larga experiência com outros colegas professores e alunos, dentro do ambiente escolar fomos percebendo que o problema vai além da mera perspectiva didática e que estávamos, na verdade, diante de um problema estrutural. Para além da limitação do que prescrevem os livros didáticos, faz-se possível perceber que, em seu cerne, o ensino de literatura no Brasil possui traços ideológicos extremamente conservadores, embora, na superfície, mantenha-se alinhado à perspectiva que toma o Modernismo de 1922 como proposta vencedora quanto à noção de arte como expressão. Mesmo que a virada do século XIX para o século XX tenha imposto ao mundo ocidental uma nova perspectiva em relação à fruição dos objetos artísticos, mostrando que a arte não deveria ser apenas consumida enquanto veículo alegórico, isto é, capaz de ensinar algo às pessoas, o ensino de literatura continuou apostando todas as suas fichas em obras que têm a alegoria como base de sua construção.

Lançando mão de um trabalho maciço sobre o Realismo e a fase do romance nordestino (década de 1930) do Modernismo, criou-se em nosso país uma espécie de “grau superior” de importância quanto a obras de cunho objetivamente historiográfico ou sociológico. Desde a década de 1970, através da intensificação dos exames vestibulares e, mais recentemente, do ENEM, essa prática de se dar maior importância a leituras literárias mais objetivas vem perdurando sem grandes dificuldades, como se essa perspectiva literária fosse, de fato, “mais importante” que outros tipos de manifestação artística em prosa ou poesia.

Essa prática tende a formar sujeitos (às vezes, até mesmo professores de Ensino Fundamental e Médio) incapazes de fazer uma leitura apropriada de obras que demonstram alto nível de experimentação formal, como a chamada Poesia Concreta ou a mais recente Poesia Visual.

Em geral, até os dias atuais, salvo em raras ocasiões, um autor como Guimarães Rosa raramente é oferecido a alunos de Ensino Fundamental ou Médio; como resultado disso, Rosa, um dos maiores prosadores brasileiros do século XX, reconhecido internacionalmente como um dos grandes escritores da literatura sul-americana, vai deixando de ser apreciado pela imensa maioria das novas gerações de leitores brasileiros. Como é possível notar, para além do problema concernente ao conhecimento ou desconhecimento acerca da literatura nacional há algo mais importante que diz respeito à própria capacidade leitora e interpretativa do indivíduo.

Sabemos que a palavra escrita está presente em todos os setores da sociedade; fazemos uso dela diariamente, seja na escola, na igreja, nas empresas, hospitais ou na indústria do entretenimento. Nesse sentido, a leitura tornou-se uma atividade fundamental para o homem contemporâneo, pois ele precisa ter domínio de habilidades de leitura e escrita que o mundo moderno exige. A proficiência em leitura, nessa perspectiva, não deve ser apenas privilégio de um pequeno grupo intelectual, mas uma necessidade para a inserção do cidadão na sociedade grafocêntrica.

Mas se a leitura é uma necessidade do homem moderno, por que as escolas não conseguem formar leitores que, de fato, consigam ler e atribuir sentido ao texto que leem? A escola vem definindo claramente os seus objetivos quanto ao ensino da leitura? O que é ler? Para que e para quem se lê? Avaliações realizadas pelo Governo Federal, tais como Prova Brasil, IDEB, OBLP e OBM, que têm como objetivo verificar o rendimento dos alunos, têm mostrado o mal desempenho dos estudantes da rede pública de ensino no que concerne às habilidades de ler e interpretar textos e situações problema. Como professores de língua materna, temos sido considerados os grandes culpados pelo mal desempenho desses alunos.

Porém, quais são os motivos do fracasso escolar dos nossos educandos em relação à competência leitora? Como vem sendo desenvolvido o trabalho com o texto literário? Os nossos alunos não gostam de ler textos literários ou não gostam de ler o tipo de Literatura que lhes é oferecida?

É justamente a partir de questionamentos como esses esboçados acima que nos propusemos a desenvolver uma pesquisa tendo como objetivo analisar o fenômeno do letramento literário numa turma do 8º Ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Marabá – PA, a partir de uma pesquisa-ação envolvendo textos com certo nível de complexidade escritos por Mia Couto e por Manoel de Barros. Ao desenvolvermos o conceito de "poética da complexidade" pretendíamos verificar o nível de exigência leitora que a prosa inovadora do moçambicano Mia Couto e a lírica imprevisível do brasileiro Manoel de Barros instigam em leitores juvenis. Nessa proposta, focalizamos alguns aspectos que consideramos importantes, tais como: investigar o tema do letramento literário no âmbito do ensino fundamental e delimitar qual a concepção de leitura e de literatura que vem sendo adotada pelos professores de língua materna, no geral; a ideia, portanto, é descrever o processo de reprodução existente no meio escolar no que tange ao trabalho com textos narrativos e líricos no Ensino Fundamental.

No âmbito da metodologia, optamos por desenvolver a nossa pesquisa lançando mão de autores como Cosson (2014) e Bourdieu e Passeron (2011) e Silva (2002) que defende o processo de aquisição da leitura através da apreensão, apropriação, e transformação de significados a partir de um texto escrito; Cosson (2014) propõe o letramento literário como a possibilidade da formação do leitor proficiente; as contribuições de Bourdieu e Passeron (2011) no campo sociológico refletem sobre a reprodução de ideias e comportamentos, bem como sobre as peculiaridades da violência simbólica no meio social e no espaço escolar.

Após o levantamento e leitura do referencial teórico, fomos até a escola na qual desenvolvemos a nossa pesquisa. Conversamos com a direção da mesma que autorizou a realização da nossa intervenção e se dispuseram a nos ajudar no que precisássemos para o bom andamento das atividades. Posteriormente, distribuímos um questionário para os professores com perguntas relacionadas ao ensino de leitura na educação básica e para os alunos com perguntas relativas à importância da leitura em suas vidas, bem como: o que já leram, o que gostam de ler, se leem (em casa ou na escola) livros literários, qual sua afinidade com textos que exigem um tipo de leitura mais atenta ou reflexiva. No decorrer das intervenções, realizamos oficinas (uma delas, inclusive, foi para o corpo docente da escola, cujo tema foi “O ensino de leitura e o letramento literário na educação básica”). Nosso

objetivo foi instrumentalizar pesquisadores e corpo docente da escola quanto às novas metodologias de ensino de leitura e literatura.

Quanto ao corpo discente, planejamos e colocamos em prática atividades com a turma, trabalhando os gêneros conto e poema, enfatizando as características de ambos, mediando a leitura e auxiliando os educandos nas dificuldades que surgiram durante o percurso que trilhamos. Após a leitura de contos e poemas, os alunos responderam um questionário com perguntas que focalizam a sua recepção em relação às leituras realizadas durante o projeto. Realizadas todas essas atividades, analisamos à luz dos teóricos estudados as ações do projeto: gravação de áudio, oficina, atividades, questionários aplicados antes e depois das atividades de leitura propostas aos alunos.

Nesta dissertação, nesse sentido, iremos mapear a organização dos passos descritos acima, desde o ponto de vista teórico ao prático.

Em nosso primeiro capítulo, desse modo, discorreremos sobre a importância da Literatura na formação do homem e o seu caráter humanizador, sendo ela de grande relevância no currículo de ensino da Língua Materna, posto que contribui para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, o refinamento da personalidade do indivíduo. Refletiremos ainda sobre o prazer do texto literário, a fruição, a possibilidade do leitor de sonhar e viver outras experiências de vida, do prazer de adentrar outros mundos, conhecer outras culturas, ser outros sem deixar de ser quem ele é. Dentro dessa perspectiva, abordaremos as contribuições de Jauss (2014) ressaltando a importância do leitor na produção de sentidos do texto, seu horizonte de expectativas e a relevância do processo dialógico entre escritor e leitor.

O capítulo 2 por sua vez, dirá respeito ao fenômeno do Letramento a partir das considerações de Soares (2008) e Kleiman (2004), bem como ao letramento literário na concepção de Cosson (2014), que entende o letramento literário como a capacidade de ler, identificar ideias, questioná-las, confirmá-las ou até refutá-las; isto é, atribuir sentidos ao texto que lê. O autor defende também a importância da formação de uma comunidade de leitores no ambiente escolar valorizando as experiências do leitor e as suas preferências, partindo sempre de textos simples para os mais complexos. Abordaremos ainda as estratégias de leitura e sua importância na formação do leitor proficiente a partir da perspectiva de Solé (1998).

No terceiro capítulo apresentaremos, inicialmente, um estudo sobre a noção de Poética da Complexidade, a qual estamos propondo, bem como uma investigação sobre as poéticas de Manoel de Barros e de Mia Couto.

A escolha pelo trabalho com os referidos autores deve-se ao fato de que ambos os escritores representem perfeitamente a noção de “poética da complexidade” que pretendemos desenvolver neste estudo. Suas escritas mostram-se semelhantes em alguns aspectos, posto que os autores lançam mão de uma linguagem artisticamente trabalhada que extrapola os limites da narrativa e da lírica tradicionais.

De acordo com Baseio (2007) com efeito, há, tanto na poética de Mia Couto quanto na de Manoel de Barros, uma estreita relação do eu lírico com a natureza, sendo constante a presença nas suas obras de elementos, tais como: pedra, árvore, rio e céu. Tudo isso evidenciando certa personificação desses seres inanimados que evocam certa magia e situações que ultrapassam o plano real. Baseio (2007) também afirma que o sagrado também faz parte do projeto estético e político das culturas africana e brasileira, tanto no sentido da afirmação de identidade, como também na formação do homem contemporâneo. A oralidade é outro fator marcante nas produções desses autores, que “brincam” com a linguagem, subvertendo a língua mãe e sua sintaxe com neologismos.

Apesar de ser considerado um dos mais importantes poetas moçambicanos, Mia Couto é reconhecido internacionalmente como grande prosador. É um dos escritores mais traduzidos da África. Sua obra caracteriza-se pela tentativa de recriação da língua portuguesa com influência moçambicana, utilizando o léxico de várias regiões de seu país; escreve e descreve as próprias raízes, explorando a natureza humana na sua relação umbilical com a terra. Autor de várias obras, escreveu contos, poemas, crônicas e romances: *Um rio chamado tempo, uma casa chamada Terra, Terra sonâmbula, Mulheres de cinzas* (romances), *Vozes anoitecidas, Cada homem é uma raça, Contos de nascer da terra* (contos), *Mar me quer* (crônicas). Em Mia Couto a linguagem é carregada de elementos mágicos, simbólicos. Contudo, a sua poética não descreve somente a beleza interna das coisas: denuncia também a crueldade do colonizador, os horrores da guerra e a desigualdade social do seu povo.

Já o escritor cuiabano Manoel de Barros é dono de uma poética que sempre procura transformar aquilo que é abstrato em tátil, olfativo, visual, gustativo, e auditivo, sob uma aparência surrealista, e de enorme racionalidade. O autor criou uma obra bastante original ao mesclar em seus poemas temas um tanto quanto regionalistas e um traço antiacadêmico e não-alegórico que o permitiam criar versos que buscavam produzir apenas imagens e nada além disso; a sua obra *Livro sobre nada* é um bom exemplo dessa empreitada seguida de títulos como

Livro das ignoranças, Poemas concebidos sem pecados, Poesia quase toda, Face imóvel, Guardador de águas, entre outros. O poeta faleceu em novembro de 2014.

No quarto capítulo desta dissertação apresentaremos a análise dos resultados da pesquisa-ação refletindo acerca da relevância das atividades aplicadas em sala, sobre as dificuldades, os avanços, relacionando-os com as ideias discutidas no referencial teórico e propondo, por fim, considerações finais sobre todo o trabalho desenvolvido.

1 LITERATURA E HUMANISMO

A Literatura se faz presente na história da Humanidade desde os tempos mais remotos, seja para instruir, moralizar, entreter ou transmitir ensinamentos diversos. As histórias mitológicas contadas na tentativa de explicar os fenômenos naturais, a existência de seres fantásticos e outros elementos que compõem o universo sobrenatural fazem parte das diversas culturas dos povos em todas as civilizações.

Os mitos de formação, as lendas, os causos contados aos jovens pelos mais velhos, os romances, contos, novelas, poemas, canções, etc. Todas essas manifestações sempre despertaram prazer, medo, curiosidade e desejo de desvendar mistérios que alimentam o imaginário humano. Quando alguém se encontra absorto em uma leitura, longe do mundo material, “distante”, em um lugar que só a imaginação desse leitor é capaz de alcançar estamos diante de um fenômeno único que só a arte literária é capaz de promover.

A Literatura possibilita ao homem a capacidade de sonhar, de ser o herói que salvará a donzela do usurpador, o guerreiro que enfrentará o gigante que destruiria a aldeia, o moço cheio de virtudes que dominará a horda do mal, levando tempos de paz para o seu povo.

Silva e Magalhães (2011, p. 81) reafirmam a tese aristotélica segundo a qual a literatura é mimese, ou seja, recriação estética da realidade. Baseados nos escritos de Aristóteles, eles corroboram a ideia de que “a faculdade de criar, aliando sensível e racional” seja inata proporcionando ao homem “conhecimento e prazer”. A necessidade de viver aventuras, de conhecer outros lugares, de ser outro e ter experiências sobrenaturais é uma necessidade humana. A necessidade da fabulação é inerente ao homem; por isso o desejo de dominar o cosmos, o anseio pelo poder de mudar o rumo das coisas, de ir além das suas possibilidades como ser dotado de limitações, mas que através do sonho e da imaginação é capaz de dominar dragões, mover montanhas e possuir reinos e mundos nunca antes habitados.

Candido (1995) afirma que a Literatura é uma manifestação universal e que não há quem possa viver sem ela; a ficcionalidade, que é a essência da Literatura, está presente no homem que não consegue ficar vinte e quatro horas por dia sem por algum tempo ter momentos de sonhos ou devaneios; portanto, por ser uma necessidade universal ela é também um direito de todo cidadão.

Como todo e qualquer direito, a Literatura não deve ser negada ao homem; pelo contrário, deve ser acessível a todos e compreendida como um bem, pois contribui na formação humana e intelectual das pessoas. Para Candido (1995), sua força humanizadora reside no contato através de textos com outras culturas, outras histórias, outros seres que o faz viver

sentimentos, sensações, desejos e aventuras, ser outro, viver outras vidas.

A literatura é a arte que se manifesta pela palavra, é o poder desta que seduz o leitor. Ela está na organização das rimas, nas aliterações, nas assonâncias, na musicalidade que embevece, que cativa e que, planejada e organizada pelo autor, provoca no leitor a capacidade de sentir e apreender o mundo ao seu redor:

As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo [...] ela é uma necessidade universal imperiosa, e porque fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético (CANDIDO, 1995, p. 248).

Chiappini (2005) compartilha da mesma ideia ao afirmar que é a frequência da poesia e da boa literatura, em geral, que nos permite desenvolver cada vez mais nossa sensibilidade corporal, espiritual e linguística. Chiappini (2005) também afirma que é a partir do contato permanente com a literatura (lendo, escrevendo, comparando outros textos com nossas próprias produções) que desenvolvemos plenamente as competências do ler e do escrever; além disso, também aprendemos a nos expressar oralmente em diferentes espaços da sociedade letrada em que o uso da leitura e da escrita são práticas básicas no cotidiano.

Para a autora, a boa literatura favorece a formação do homem crítico, livre das amarras da ignorância, pois ele compreenderá que o sentido das palavras depende dos objetivos de quem as utiliza podendo manipular, seduzir, emocionar, afugentar, libertar ou, ainda, aprisionar aqueles que não compreendem a real intenção de seus enunciadores. Antídoto, a boa literatura é elaboração da língua em alto grau, “explorando as possibilidades até seu avesso” (CHIAPPINI, 2005, p. 258). É necessário dar à Literatura a devida relevância sem demonizá-la taxando-a como a cultura erudita acessível apenas a um grupo social, nem tampouco endeusá-la como a redentora da humanidade; porém, seja como for, cumpre observar que o seu lugar por excelência é a escola, porque a leitura de bons textos contribui para o aprimoramento das ideias do homem, para formação do senso crítico, e por tais motivos é considerada pela classe dominante como perigo por despertar no homem a reflexão, a insatisfação em face ao já estabelecido, às ideias prontas, acabadas, sem o direito de questioná-las.

É justamente por isso que a literatura se torna perigosa porque inquieta a alma, confunde, problematiza e como já disse Candido (1995, p. 244) “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente entre si o que chamamos de bem e o que chamamos

de mal, humaniza em sentido profundo porque faz viver”.

Contudo, “a boa literatura”, como diz Chiappini (2005), não adentra os muros da nossa escola: ela torna-se cada vez mais inacessível aos alunos das escolas públicas. O que ainda chega nos livros didáticos são alguns recortes de obras que recebem uma nova roupagem com dados do autor, contexto histórico, exercícios com respostas objetivas e prontas que pouco favorecem a fruição do texto e a reflexão por parte do leitor.

1.1 TEXTO E PRAZER

De acordo com Jauss (1982), a cena em que Ulysses, o personagem principal da *Odisseia*, de Homero, está preso ao mastro do navio, por vontade própria, para poder sair ileso da experiência com o canto das sereias pode ser visto como um bom exemplo da relação entre arte e prazer; para o crítico, nesse caso, o canto das sereias pode ser visto como um exemplo do mais alto prazer estético (*aisthesis*): a audição/fruição de tal canto seria reservado apenas aos deuses, sendo fatalmente mortal para ouvidos humanos.

Com efeito, segundo Miranda (2007, p. 64), Hans Robert Jauss, que busca revalidar em suas obras a confluência entre prazer e função cognitiva, entende que a experiência da arte sempre esteve associada à abertura da “percepção a novas formas de experiência de mundo ou de províncias de sentido”.

Todo texto possui um nível específico de prazer; para Barthes (1987, p. 21), ao discorrer sobre o prazer do texto, “o texto de prazer é aquele que contenta, enche, dá euforia, faz transbordar os sentimentos do leitor. Este vem da cultura e não rompe com ela, está ligado a uma prática constante de leitura”. Sem prazer não há texto e seu prazer reside no seu desejo de fruição.

Sob determinado ponto de vista, esse nível de fruição faz lembrar o prazer vivenciado pela narradora personagem do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, que descreve a trajetória de angústia em busca da posse do objeto de desejo: *As Reinações de Narizinho*:

Era um livro grosso meu Deus, era um livro para se ficar comendo com ele, comendo-o, dormindo-o. [...] ela o emprestaria. Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam. (LISPECTOR, 1998, p. 8-9).

Sua busca incessante, o desejo de tê-lo nas mãos, de possuí-lo, de não se separar ele,

de devorá-lo como se devora o fruto proibido. O prazer proporcionado pelo texto só o leitor voraz é capaz de descrevê-lo:

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha para só para depois ter o susto de o ter [...] li algumas linhas maravilhosas [...] fingi que não sabia onde guardara o livro, [...] criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade [...] às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante. (LISPECTOR, 1998, p. 8-9)

Clandestina para a narradora era a felicidade que não estava ao alcance de suas posses; contudo, ela a desejava e finalmente de posse do objeto cobiçado, a sensação de prazer que atinge o seu ápice e já não é mais a menina com o livro, é a mulher com o seu amante, representando a possibilidade da aventura proibida, dos desejos saciados.

Os livros podem nos proporcionar prazer porque nos fazem companhia nas horas de solidão; são, com efeito, uma ferramenta perfeita para momentos necessários de solidão que todas as pessoas têm direito. Eles são capazes de estimular a imaginação e as percepções do intelecto de uma forma comparada apenas ao uso de substâncias que alteram nosso estado de consciência; não raramente, alguns pensadores/autores associam o prazer da leitura de um livro ao prazer do ato sexual (Severo Sarduy, Jean-Luc Nancy, Maurice Blanchot, Gilles Deleuze).

Mas os livros não nos dão apenas prazer. Eles têm também o poder de nos despertar para determinadas questões, aguçando nosso olhar crítico sobre a realidade, perturbando nossa tranquilidade quanto aquilo que já tínhamos como ponto passivo; eles também podem revolucionar os nossos pensamentos. O texto literário contribui para o refinamento da personalidade, para o autoconhecimento. Ao ter contato com outras culturas, outras experiências, somos capazes de enfrentar os próprios dilemas ao nos depararmos com o dilema do outro.

Consequentemente, ampliamos o nosso universo de experiências descobrindo e compreendendo outras maneiras de ler e apreender o mundo. Todorov (2016), por exemplo, declara que ama a Literatura porque ela o ajuda a viver. Para ele, a literatura abre ao infinito a possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente, fazendo com que o nosso mundo real se torne mais pleno e mais belo.

No entanto, a Literatura, para Todorov (2016), está em perigo uma vez que ela tem sido apresentada nas escolas não como objeto estético, mas como pretexto para falar das obras canônicas e de estudos diacrônicos explicitando períodos, características de época e autores. Para o autor, nesse sentido, muito se ensina sobre a Literatura, mas quase nada se fala sobre o

sabor genuíno que está por trás do ato de leitura dos textos literários. Vale lembrar, mais uma vez, aqui, as palavras de Roland Barthes (1987), que alerta para a relação de proximidade entre as noções de *saber* e de *sabor*. Haveria, desse modo, uma relação de necessidade entre o prazer (sabor) que se tem no ato da leitura em associação ao conhecimento (saber) propiciado por tal experiência.

Ao comentar as críticas feitas ao Estruturalismo, Todorov (2016) confirma que muitos problemas relativos ao modo de ler e de ensinar Literatura, no século XX, são decorrentes dessa corrente crítica; as análises das obras literárias, organizadas em tendências gerais, o estudo de gêneros, o estudos de grandes autores seguindo a ordem cronológica pautada em esquema de vida e obra dos escritores, etc., podem ser vistas como metodologia de apoio, e nunca o escopo principal da proposta de estudo das obras.

O autor faz uma analogia do ensino de literatura e a construção de um imóvel, em que para se erguer um prédio é necessária a montagem dos andaimes, mas sendo importante notar que tais andaimes são apenas ponto de apoio, e nunca podem ser vistos como algo mais importante do que a própria construção. Assim deveria ser o estudo dos gêneros, tendências e características da obra literária, vistos como aspectos que podem ser importantes para situarmos um objeto estético; porém, o sentido deste é o que deve ser relevante no ensino da literatura:

Em geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações a partir das quais foram criadas, mas nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo ele compreende melhor a si mesmo. (TODOROV, 2016, p. 33)

Lemos um texto literário pela beleza da sua linguagem (metáforas, paralelismos de ideias, sugestão de imagens, aliterações, sinestesias, rimas, aspecto formal), e até mesmo pelo seu “desarranjo” (inovação formal ou de conteúdo). Em nossa leitura de obras literárias há, segundo Jauss (1982), pelo menos três grandes níveis de prazer que acompanham, individualmente, nossos interesses nos textos; haveria, desse modo, um prazer da consciência produtora (*poiesis*), um prazer relacionado à percepção estética (*aisthesis*) e um terceiro tipo de prazer (*katharsis*) de apelo “intersubjetivo em que o receptor se vê afetado pela recepção e compartilha da experiência de sentido de mundo” (MIRANDA, 2007, p. 69).

A perspectiva proposta por Jauss através de sua Teoria da Estética da Recepção torna-se bastante útil ao entendimento da relação do texto e do prazer da leitura, posto que coloque na história do leitor, no seu horizonte de expectativas, o fator primordial para a geração (ou não) do prazer no ato da leitura.

1.2 O LEITOR NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

A obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial. (Tzvetan Todorov)

Até o século XIX, a obra de arte, em geral, era analisada como sendo constituída por um sentido fechado, único e objetivo. Analisava-se as obras a partir da visão do autor sem deixar margem a outras interpretações.

De acordo com Zilberman (2008, p.29) a partir do ano de 1967, Hans Robert Jauss propõe mudanças significativas na análise de obras artísticas apresentando sete teses que visavam potencializar os estudos literários (à época, tidos como estagnados). Dentre as sugestões de Jauss (2014), a mudança relevante é a do foco de análise, que é descentralizada do autor focalizando o leitor.

Nesse sentido, o leitor deixa de ser um mero expectador, tornando-se sujeito produtor de sentidos, pois é na interação entre leitor e texto que o sentido deste é produzido. É nessa perspectiva que Jauss expôs em seu discurso uma nova teoria para a análise do texto literário com o intuito de provocar nos intelectuais a reflexão sobre o modelo vigente. A conferência ficou conhecida como a “Provocação” contrapondo a vertente francesa do Estruturalismo que considerava o texto como autossuficiente, isto é, este dava conta do seu sentido, pois era resultado de sua organização interna, sem levar em consideração o conhecimento prévio do leitor.

Como professor da Universidade de Constança (Alemanha) e precursor da teoria que ficaria conhecida como Estética da Recepção, Jauss participou da reforma curricular do ensino superior como também atuou ativamente nos colóquios e estudos sobre a poética e a hermenêutica. Nos encontros realizados não só critica a Teoria Literária em relação à maneira que ela utiliza a História nos seus estudos, como também o faz sobre a análise das obras literárias, restritas somente às obras-primas.

Criticou ainda o Positivismo, que dava excessiva importância aos aspectos externos das fontes de investigação menosprezando aspectos estéticos da obra, também importantes para sua compreensão. Em relação ao Marxismo e ao Formalismo, sua crítica está no fato de o primeiro basear-se ainda em visões que remontam tanto a Platão quanto a Aristóteles, de arte como imitação, relegando à arte o papel de mera reprodução da realidade social (com

necessária função social, no caso aristotélico), perdendo o seu sentido como objeto estético.

Quanto ao Formalismo, seu combate é pelo fato de considerar a arte como objeto autônomo, separando-a da História. Em contrapartida, Jauss propõe o estudo da arte com a inclusão do escritor e do leitor, sendo a interação entre ambos de grande relevância. Assim, a obra de arte deve ser analisada a partir do diálogo com o seu público leitor, pois por meio das interações consegue recuperar a sua historicidade.

Após vários estudos sobre correntes críticas, tais como: o *New Criticism*, a Teoria Crítica, a Sociologia da Leitura e outros estudos, em que as ideias de Jauss ora se contrapõem, ora se aproximam, ele apresenta as sete teses considerando-as a base de uma nova ciência literária (ZILBERMAN, 2008, p. 33-40). Na primeira tese, Jauss defende que a historicidade da Literatura não diz respeito à sua história a partir da ordem cronológica das obras literárias, mas é a interação do leitor com o texto que faz com que a obra seja atual mediante as expectativas do leitor. A história de uma obra literária seria concretizada no momento de sua leitura e a presença do leitor é fator relevante para a atualização da obra artística.

Na segunda tese ele argumenta que o horizonte de expectativas do leitor é que determina a recepção da obra lida, pois ao entrar em contato com a obra, esta suscita o seu horizonte de expectativas que são as suas vivências, experiências, sua bagagem cultural que provocará no leitor as primeiras reações. Segundo Jauss, o texto traz indicações implícitas, pistas para o leitor, criando expectativas em relação à obra. Por exemplo, se ele lê um conto de mistério de Poe, a própria trama do texto possibilita o leitor a imaginar as possibilidades do desfecho. Nesse sentido, o leitor torna-se co-autor do texto visto que cada leitor reage individualmente, mas a recepção é social, pois a leitura que ele faz se aproxima de outras leituras que também fazem parte da vida de outros leitores.

A terceira tese trata ainda do horizonte de expectativas do leitor em que o texto pode satisfazer esse horizonte ou provocar um estranhamento em maior ou menor escala. Esse distanciamento que ele chama de distância estética é que determina o caráter artístico e o valor de uma obra em épocas diferentes, permitindo leituras distintas; quanto maior o distanciamento da obra com o horizonte de expectativas, maior o seu valor estético.

Nessa perspectiva é que ressaltamos a importância do leitor ter contato com outras leituras que sejam consideradas mais complexas, posto que ele possa “crescer” através de tais experiências, por mais frustrantes que sejam num primeiro momento. Como exemplo, imagine-se que se uma pessoa tem o hábito de ler obras como as de J. K. Rowling (autora da série *Harry Potter*) e Stephenie Meyer (autora da Saga *Crepúsculo*), seu horizonte como leitor não se expande, posto que seu nível de criticidade sempre veja “mais do mesmo”. Assim, caso esse

mesmo leitor experimente leituras mais complexas, como James Joyce, José Saramago ou Guimarães Rosa, bem como outros grandes nomes da literatura universal, há uma grande possibilidade de que sua percepção aumente quanto às nuances que uma obra narrativa bem trabalhada pode oferecer.

A quarta tese de Jauss busca analisar as relações na atualidade de um texto publicado em épocas passadas, verificando o horizonte de expectativa do leitor e quais anseios a obra atendeu naquela época. Assim, a partir de uma releitura da obra em um processo dialógico com respostas às perguntas do passado e diferentes respostas a novas perguntas no presente, esse diálogo recupera a historicidade da obra literária.

A tese seguinte diz respeito à recepção do texto sob o aspecto diacrônico, devendo a obra ser analisada não apenas no momento de sua recepção, mas a partir do diálogo com leituras anteriores, confirmando que o valor de uma obra literária pode ir além do momento de sua publicação. As várias leituras ratificam a sua aceitação diante do público leitor.

A sexta tese procura analisar as obras literárias de um mesmo período a partir de um ponto específico procurando perceber aspectos comuns entre ambas, os que as diferem e quais delas divergem-se dos moldes vigentes. As obras que apresentam esses aspectos têm um caráter articulador, porque provocam a ruptura com modelos e características atuais possibilitando a evolução literária.

A última tese trata da função social que pode ter a criação literária contribuindo para a formação social do leitor. Este, ao ler um texto, tem contato com outras vivências, outros pensamentos que podem inquietá-lo, seduzi-lo, fazê-lo viver outras emoções, ou seja, o leitor aciona seu horizonte de expectativas que vai ao encontro do horizonte do texto, esse encontro poderá levá-lo a novas percepções do universo e de si, transformando-o em um novo ser.

O projeto de Jauss (2014), em linhas gerais, trouxe contribuições relevantes para o estudo do texto ao introduzir elementos fundamentais para o ensino da literatura: o leitor e o horizonte de expectativas. Ao dialogar com o texto ocorre o encontro de horizontes; o do leitor e o do texto. Nessa concepção, é na interação entre leitor e texto que são construídos o (s) sentido(s) deste.

Para Jauss (2014), o horizonte de expectativas do leitor é toda sua experiência social construída ao longo de suas leituras. Ao ler um texto o leitor aciona seu horizonte; porém, se os seus conhecimentos não são suficientes para entender aquele texto literário, seu horizonte foi rompido. Nesse caso, é necessário enfrentar suas dificuldades para vencer o obstáculo e interagir com o novo texto, pois a cada nova leitura que o leitor faz, ele amplia o seu horizonte de expectativas sendo capaz de compreender textos mais complexos.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim como um passado comum e que ela renova, em maior ou em menor grau a cada leitura. (Alberto Manguel)

A sociedade contemporânea tem se caracterizado por avanços tecnológicos significativos e tais avanços têm exigido dos seus cidadãos habilidades para a resolução de problemas nas mais diversas situações do cotidiano.

Muitas dessas situações envolvem posicionamentos e tomada de atitudes nas quais esses atores sociais terão que articular ideias, promover debates, argumentar, contra-argumentar, enfim, utilizar a linguagem de maneira eficiente, ou seja, a diversificação das tarefas e do mercado de trabalho passaram a exigir do sujeito um domínio maior da leitura e da escrita. Nesse palco de transformações, a escola ainda é a principal responsável para que esse cidadão seja capaz de desempenhar diferentes papéis sociais nos diversos contextos dos quais ele faz parte.

Dentre as diversas habilidades a serem desenvolvidas no ambiente escolar estão as habilidades de ler e escrever, isto é, a formação do leitor que através da leitura tem acesso aos bens culturais registrados, como livros, revistas e jornais. Para Silva (2002, p. 32), “a leitura é o instrumento necessário à compreensão do material escrito e pode ser vista como uma fonte de conhecimento”. Através da leitura o aluno vive suas primeiras experiências com o material impresso, institucionalizado e nesse processo de apreensão dos bens culturais estão numa estreita relação: o aluno, a leitura e o professor mediador.

Quando a criança ingressa nas séries iniciais na escola, ela já leva consigo alguns conhecimentos sobre o ato de ler adquiridos no seu meio social: a leitura de imagens dos livros de histórias contadas por alguém, os rótulos dos produtos utilizados em casa que ela consegue identificar pela cor, desenhos, as placas de trânsito e as cores luminosas do semáforo, toda essa gama de conhecimento podem ser consideradas como eventos de letramento, como afirma Soares (1990).

2.1 LEITURA E LETRAMENTO

O termo *Letramento*, traduzido do inglês *literacy*, passou a ser utilizado também no Brasil, primeiro por Mary Kato (1986) e, posteriormente, por outros pesquisadores, como Soares (1998), Matêncio (2005), Marcuschi (2001), Kleiman (2004), os quais adotaram esse conceito em seus estudos sobre o processo de Alfabetização e as implicações no ensino de leitura e escrita no ensino da Língua Materna.

Segundo Soares (2003), na década de 1980 os Estados Unidos e a Inglaterra também passam a utilizar o termo com o objetivo de avaliar as competências em ler e escrever na área educacional; porém, para nomear fenômenos distintos da alfabetização, pois o foco da investigação dos pesquisadores não era apenas a decodificação dos signos verbais, mas também a leitura e compreensão de textos em diferentes práticas sociais. Os estudos nessa área se intensificaram, resultando na publicação de vários artigos, livros e programas de avaliação do nível da competência de leitura e escrita nas escolas dos países citados.

Para Kleiman (2004, p. 19), Letramento significa “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto bem simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. Partindo desse conceito, *letrado* é o indivíduo capaz de agir e interagir em diferentes contextos e diferentes situações que exijam o uso da língua escrita. Marcuschi (2004, p. 25) vai além do conceito acima ao afirmar que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”. Para o autor, o indivíduo pode ser *analfabeto* (não dominar a tecnologia da escrita), mas ser *letrado* no sentido de resolver situações, como: realizar compras, fazer cálculos mentalmente, ler o semáforo, diferente de alguém que produz uma carta, redige um ofício, que carece de habilidades específicas para atingir determinados objetivos.

No Brasil, o conceito de Letramento foi inicialmente utilizado em contraposição ao conceito de Alfabetização. Para Soares (2004), o segundo não substitui o primeiro: eles se complementam. Embora seja um conceito bastante discutido nas últimas décadas, os estudiosos ainda não chegaram a uma definição fechada quanto à noção de Letramento, pois tal vocábulo envolve estudos em diferentes concepções e áreas do conhecimento. Não é novidade para alfabetizadores e demais interessados na temática que a Alfabetização tem sido um grande problema na formação dos nossos alunos nas séries iniciais, visto que muitos deles têm chegado ao Ensino Fundamental Maior sem o domínio da tecnologia da escrita; essa triste constatação justifica o porquê de tais alunos não conseguirem avançar no desenvolvimento de outras habilidades necessárias ao desenvolvimento do leitor crítico. Todavia, não entendemos

porque não conseguem dominar a tecnologia da escrita e nem sabemos como fazê-los adquirir pois nos faltam teorias e/ou metodologias que nos instrumentalizem enquanto professores.

Nesse sentido, Soares (2010) aponta algumas implicações nas práticas de Alfabetização e Letramento no ensino brasileiro. Segundo a referida autora, são muitas as pesquisas sobre Alfabetização e Letramento; porém, elas pouco têm contribuído no sentido de mudanças, de fato, na prática dos professores, já que elas pouco têm acrescentado às discussões e resultados sobre leitura e escrita, e explica a dificuldade que nós pesquisadores brasileiros enfrentamos quanto ao acesso à produção científica estrangeira, problema este vivenciado por muitos pesquisadores, não só na área da Linguística, como em outras áreas.

Outra implicação apontada por Soares (2004) é o fato de os resultados dessas pesquisas não chegarem aos formuladores de políticas públicas. Para a autora, os pesquisadores têm se dedicado pouco a pesquisas que procurem investigar as causas desses fracassos, para que os problemas sejam apontados e o poder público possa solucioná-los, já que as medidas emergenciais têm sido mais para preenchimento de dados e não para a resolução dos problemas relacionados a Alfabetização e Letramento nas escolas públicas.

Em conferência proferida em outubro de 2003, Soares tece comentários relevantes sobre os índices de reprovação e repetência nas escolas brasileiras e usa o termo “desinvenção” da alfabetização para fomentar a discussão sobre a perda da especificidade da aprendizagem da tecnologia da escrita e os prejuízos que ela vem causando na aprendizagem dos discentes que têm passado pelo processo de alfabetização.

Soares (2003) afirma que os altos índices de reprovação, evasão e repetência se configuraram em uma escala maior a partir de dados avaliativos tanto estaduais, apontados pelo Sistema de Avaliação da Rede de São Paulo (SARESP), Sistema Mineiro de Avaliação Pública (SIMAVE); nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) e internacionais, através do Programa de Avaliação do Estudante (PISA).

Os dados apresentados revelaram que o problema não atinge apenas a educação básica, ele tem se arrastado até o Ensino Médio. Para a referida autora, a perda da especificidade da alfabetização não é o único problema para resultados tão preocupantes; porém, para ela, é um dos que merece destaque. As causas da perda dessa especificidade, para a autora, é de natureza pedagógica, dentre elas: a implantação dos ciclos e o princípio da progressão continuada, fazendo com que se perdesse a visão de se traçar metas e objetivos dentro de um tempo previsto. A progressão também contribuiu para que algumas dificuldades apresentadas pelos educandos não fossem logo trabalhadas pelo professor, visto que se houve avanços, as dificuldades podem ser deixadas para se resolver depois.

Outro fator apontado como um dos mais complexos a respeito da aprendizagem da língua escrita, de acordo com Gaffney e Anderson (*apud* SOARES, 2003, p. 9-10), está relacionado ao fato de que entre as décadas de 1960 e 1990, o paradigma behaviorista foi substituído pelo paradigma cognitivista com profundas mudanças e, mais tarde, sofre alterações com a inserção da perspectiva sociocultural. Essas mudanças foram discutidas por Gaffney e Anderson (2000) no contexto norte-americano; porém, Soares afirma que mudanças semelhantes ocorreram também aqui no Brasil na mesma época, nas mudanças de conceitos de Construtivismo para Sócio-construtivismo.

A disparidade entre as mudanças dos conceitos e suas aplicações foi que nos Estados Unidos a proposta de novas concepções concernentes à aprendizagem e linguagem abrangia todo e qualquer conhecimento escolar linguístico enquanto que no Brasil aplicou-se somente no processo de alfabetização baseado nas pesquisas de Emília Ferreiro sobre os estudos da psicogênese da escrita. Os estudos introduziram a noção da criança como sujeito ativo, capaz de aprender a língua a partir de seu uso em práticas sociais.

No entanto, a proposta falha ao desprezar algumas habilidades hierárquicas que, na visão de Soares (2003), são fundamentais no processo de alfabetização. A perspectiva construtivista tem seus pontos positivos como o fato da aprendizagem num contexto interacional de práticas de linguagem. Porém, na mesma proposta os erros e as disfunções apresentadas pelo alfabetizando na alfabetização não são sanadas ao serem trabalhadas, como algumas noções de sons e suas representações. Ex: *c/a/s/a*, *e/x/a/m/e*, *a/z/e/d/o*. Nas diversas situações houve uma letra para representar o mesmo som.

Tais dificuldades são vistas como erros construtivos na perspectiva construtivista, não sendo necessário saná-las, o que conseqüentemente acarretará outros problemas ao longo do processo ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, a alfabetização deixou de ter um método por ser taxada de tradicional, sem uma teoria que o sustentasse; porém, ganhou uma teoria, mas perdeu o método, pois equivocadamente passou-se a acreditar que o simples contato da criança com o material impresso em situações cotidianas possibilitaria a aquisição da tecnologia da escrita.

Outro problema arguido por Soares (2003) é a confusão que muitos docentes fazem em relação à alfabetização e letramento, ao substituírem o primeiro pelo segundo. Contudo, ambos são processos que se entrelaçam, podendo ocorrer simultaneamente. O discente pode ser alfabetizado ao mesmo tempo em que é letrado; porém, é preciso que se tenha clareza de que as relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico devem ser ensinados sistematicamente e o professor deve estar ciente de que eles são fundamentais

para a compreensão do funcionamento da língua escrita:

[...] O que se propõe é em primeiro lugar a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabético e ortográfico, em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento- entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso de leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvam a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...] (SOARES, 2003, p. 13).

A autora conclui afirmando que é necessário que os professores da educação básica passem por uma reformulação em sua formação profissional para que, de fato, a repetência e a reprovação deixem de ser o “calcanhar de Aquiles” da educação brasileira.

Por certo há outros problemas que dificultam o ensino eficiente da leitura e da escrita, como: a falta de livros literários nas bibliotecas (a maioria delas está repleta de livros didáticos), falta de acompanhamento e incentivo dos pais que, às vezes, não são conscientes da importância da leitura, as políticas públicas que não garantem aos alunos o acesso ao livro literário e aos demais bens culturais (privilegio de poucos).

Como professores de rede pública de ensino, temos vivenciado o problema da falta de livros literários: os espaços para leitura não são agradáveis, pois falta ventilação e as centrais de ar muitas vezes não funcionam. Temos presenciado escolas com salas utilizadas para depósito de livros literários. Em 2015 trabalhávamos em uma escola do município de Marabá que tinha uma sala com um bom número de livros paradidáticos. Utilizávamos esse espaço uma vez por semana para fazermos leitura de textos literários com os alunos. Eles não tinham obrigação de realizarem atividades escritas, mas apenas socializações orais; recitavam poemas, comentavam leituras, faziam leitura dramatizada, enfim: procurávamos diversificar a metodologia a ser trabalhada com os textos. No ano seguinte fomos informados de que a sala não poderia mais ser usada, estando destinada a outros fins e os livros seriam remanejados para um depósito de materiais de limpeza.

Tanto para nós, quanto para os alunos foi uma frustração, pois mesmo aqueles que ainda não tinham muito interesse ficaram decepcionados. Tentamos continuar as aulas de leitura na sala, mas os livros começaram a sumir do depósito, outros a extraviarem-se, às vezes molhados, mofados e danificados por cupins.

Outro problema são os projetos de leitura que, às vezes, são sugeridos pela escola para se trabalhar com as turmas em um determinado bimestre. Sugere-se o projeto, porém não é disponibilizado um tempo para que os professores possam discutir, debater sugestões de atividades, organizar textos. Há ainda um problema mais grave, pois alguns professores

recusam-se a participar, por acharem que os projetos não contribuirão para melhoria da aprendizagem dos alunos, com o discurso de que os alunos “não querem nada”. Consequentemente, o hábito de ler vai ficando cada vez mais distante do aluno que, posteriormente, sofrerá as consequências de não ler.

Com a industrialização no nosso país ao longo do século XX surgiram novas exigências na sociedade e as novas formas de trabalho exigiram mão de obra qualificada. Foi necessário, portanto, democratizar a escola que até então era direito apenas da classe mantenedora do poder, ou seja, as escolas abriram suas portas às comunidades menos favorecidas. No entanto, garantiu-se o acesso, mas não o ensino de qualidade, pois os alunos que ingressavam nas escolas enfrentaram inúmeras adversidades, como: a superlotação das salas de aula, a imposição da variante padrão da língua na aquisição dos conhecimentos em detrimento das variedades linguísticas dessas classes egressas; por outro lado, também o processo de alfabetização, que deveria ser visto como uma instrumentalização do falante a fim de prepará-lo para continuação do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, não foi e não tem sido conduzido de maneira eficiente no sentido de despertar a vontade de ler nos alunos em processo de alfabetização e letramento.

Soares (2005, p. 18) define Alfabetização como “um conjunto de habilidades”, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Complexo porque tem sido objeto de estudo para as várias ciências, como a Psicologia, Psicolinguística e Sociolinguística. Multifacetado porque envolve uma série de implicações: política e ideológica, já que a escola, segundo as ideias de Bourdieu (2011), é um espaço de reprodução de classes sociais.

Pierre Bourdieu, filósofo e sociólogo francês, produziu uma vasta bibliografia na qual aborda as relações de poder e estratificação social. O campo da educação foi um dos temas mais privilegiados em seus estudos. O cientista contraria a visão otimista que comumente se tem da escola como um espaço democrático e formador de cidadãos com igualdade de oportunidades e condições de aprendizagem.

Bourdieu (2001) entende que o espaço escolar não é neutro; pelo contrário, é um espaço de reprodução de classes, perpetuando a prática do sistema dominante que impõe regras e sanções para a manutenção da ordem estabelecida. Ele construiu alguns conceitos, cujo objetivo foi compreender como se estruturam as relações de poder no mundo social. Em sua abordagem o autor defende que o poder que domina toda a luta de classes emana do Estado. Neste está o princípio que rege toda a sociedade: agentes, estruturas, significados, ações.

Nele também se concentram todas as formas de capital, distribuídos em vários campos: capital de força física (funciona como instrumento de coerção, usado para manter a ordem e

“paz”), econômico (posses), cultural (livros, pintura, arte no geral) e o capital simbólico (diplomas, títulos, aprovação em concursos). Os detentores de todos esses capitais são articulados com um único propósito: manter o poder do Estado. A ele cabe também o poder de legitimar o conjunto de normas coercitivas, de impostos, e outros mecanismos de manutenção do poder em todos os segmentos da sociedade.

Aos espaços específicos dos diversos segmentos Bourdieu denomina de “campo”, onde ocorrem os conflitos e jogos de interesses. Segundo essa perspectiva, somos sempre acudados a participar de um jogo no campo ou campos nos quais estamos inseridos. Em suma, cada campo pode ser visto como:

[...] um segmento social, cujos agentes, indivíduos e grupos têm definições específicas, a que ele denomina habitus. O campo é delimitado pelos valores ou formas de capital que lhe dão sustentação. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e distribuição das formas do capital específico (CHERQUES, 2006, p.31).

Cada campo social determina a forma de consumo de seus agentes, não só de objetos, mas da política, da religião, da moda, das artes. Todo campo vive conflitos entre seus agentes. Há os que dominam e há os dominados. Essa violência é implícita, sutil, simbólica.

É através da violência simbólica que a escola reproduz a desigualdade social através das personagens que compõem a escala de poder (gestão escolar, professores e demais funcionários) e os alunos que são dominados pelas regras e sanções impostas, sendo muitas vezes incapazes de reconhecer seus direitos, de expressar seus anseios, de questionar regras, manifestar suas crenças, utilizar sua variedade linguística em detrimento da variedade padrão que é imposta pelo sistema de ensino:

A ação pedagógica cujo poder arbitrário de impor um arbitrário cultural repousa em última análise sobre as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas da formação social em que ela se exerce contribui reproduzindo o arbitrário cultural que ela inculca, para reproduzir as relações de força em que se baseia seu poder de imposição arbitrária (função de reprodução social da reprodução cultural) (BOURDIEU, 2014, p. 31).

Na sociedade de classes existem diferenças culturais em vários aspectos, como: variedades linguísticas, gostos musicais, culinários, artísticos e experiências distintas de vida que formam padrões específicos que se refletem na própria forma de viver das pessoas. Porém, a escola de certo modo ignora as diferenças ao usar apenas uma única formatação estrutural para os seus objetivos enquanto formação de indivíduos: a perspectiva burguesa, geralmente de classe média cidadina, através da qual todos os processos educacionais são pensados, como meio e como fim. Assim, os saberes e os valores de grupos sociais menos favorecidos economicamente (alunos de periferia) ou distantes do padrão burguês citadino

(alunos provenientes da zona rural ou de comunidades indígenas ou quilombolas) perceberão uma dificuldade de desenvolvimento muito maior dentro da realidade escolar do que os alunos que já estão inseridos naquele universo.

Ainda nesse sentido, faltam políticas públicas voltadas para as dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita em que possamos investigar as causas do fracasso nesse processo e busquemos soluções a partir de tais causas. É necessário, portanto, que os estudos nas diversas áreas do conhecimento sirvam de norteamento para a construção de uma teoria que ajude os educadores a compreenderem melhor os processos de alfabetização e letramento.

Embora o Letramento seja considerado por Soares (2005) como um processo abrangente, ela faz uma pequena distinção entre alfabetização e letramento; o primeiro ela define como a apropriação da tecnologia da língua, ou seja, a assimilação do código escrito e o desenvolvimento das habilidades de leitura, e o segundo como um processo difícil de conceituação devido à sua natureza carregada de vários sentidos e inúmeras implicações. Todavia, a autora vê esses processos indissociáveis e simultâneos, pois ambos podem ocorrer simultaneamente, sem que necessariamente se exclua o letramento e se alfabetize ou ocorra eventos de letramento e se exclua a alfabetização, como acontece em falantes considerados alfabetizados, que no entanto ainda não assimilaram algumas regras da língua como, por exemplo: o uso de /isar/ ou /izar/, ou mesmo o plural das palavras terminadas em /L/ ou /U/, que muitas vezes gera dúvidas no falante.

O conceito de letramento é proposto por Soares (2005) sob diferentes perspectivas. Do ponto de vista antropológico: letramentos são práticas sociais de leitura e escrita bem como os valores atribuídos a essas práticas, em uma dada cultura. Nessa perspectiva, os estudos e análises procuram perceber as diferenças e características de cada cultura, de que maneira são influenciados ideologicamente, qual a importância que o material escrito tem em sua comunidade e como a escrita influencia as relações de poder nela.

Do ponto de vista linguístico: é a palavra que remete para os aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos nas práticas de escrita. Nesse sentido estudam-se os elementos ou aspectos da língua, seja do oral para o escrito ou do escrito para o oral; um exemplo é que ao transpormos uma situação de fala para a escrita, sua representação não poderá ser biunívoca, pois há caracteres que diferem língua oral de língua escrita, como no caso de fonemas que são representados por vários grafemas.

Na visão da Psicologia: letramento designa as habilidades necessárias para se compreender e produzir bons textos. Nessa perspectiva, o objetivo é estudar a natureza dos processos mentais, como eles funcionam e quais fatores podem influenciar na apreensão e

compreensão de um enunciado. Do ponto de vista educacional/pedagógico: letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens, ou adultos, em práticas sociais que envolvam a língua escrita. Tais práticas fazem parte do cotidiano desses falantes, quer na igreja, no trabalho, na escola, nas associações, com diferentes propósitos.

Segundo Soares (2005), é esse conceito que tem feito parte da prática dos educadores em nossas escolas, no entanto, o trabalho com a linguagem pouco tem valorizado as experiências dos educandos, suas práticas discursivas enquanto sujeitos que em outros espaços que não o escolar participam de grupos de danças, grupos de jovens nas igrejas, na escolinha de futebol, pois cada grupo social tem as suas crenças, valores, manifestações culturais, com diferentes usos de material escrito nas diversas situações e com objetivos distintos.

Para Foucambert (1989, p. 10) “a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor de textos que circulam no social e não limitar à feitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-lo a ler”. Nesse aspecto vivemos o tempo todo momentos diferentes em que a leitura assume uma função social: lemos o rótulo dos alimentos na hora do café, a lista dos ingredientes ao fazermos a receita de bolo, o nome dos filmes que estão em cartaz no cinema, as instruções dos jogos de computador, o cardápio no restaurante, a mensagem do grupo no *Whatsapp*, são inúmeras as situações de experiências com leitura, que poderiam ser exploradas na sala, porém nos detemos apenas ao livro didático para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita:

Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo. À medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos [...] a leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e neste sentido, sempre é uma contribuição para a cultura própria do leitor (BAMBERGER, 1998, p. 46).

Entendemos, então, que a leitura contribui não apenas para a formação do leitor no sentido restrito da palavra, mas favorece o desenvolvimento do indivíduo como um todo, já que por meio da leitura terá acesso a outras culturas e construirá novos significados. É evidente que na sociedade atual globalizada e tecnológica, a principal exigência em relação aos seus indivíduos é que tenham habilidades para se resolver problemas. Nesse contexto informatizado, que requer outros tipos de letramento, faz-se necessário e urgente a tomada de ações pedagógicas que de fato contribuam para o desenvolvimento linguístico do aluno, capacitando-o para diferentes práticas que envolvam a leitura e/ou escrita de textos.

Para Silva e Araújo (2011), todo indivíduo possui um histórico de letramento. Fazem parte desse histórico todos os eventos dos quais ele participou ou participa; cada agência

de letramento exige dele uma habilidade que pode ser diferente das habilidades de outros eventos, o que não quer dizer que ele seja iletrado, ele apenas não adquiriu certa habilidade a qual lhe é exigida, por isso fala-se em eventos de letramento e não em letramentos, porque os eventos são distintos mesmo quando se refere a um indivíduo, pois este participa de várias situações que exigem dele uma habilidade específica. Nesse sentido, pode-se afirmar que existem sujeitos multiletrados, já que utilizam a escrita em contextos diversos, atendendo a diferentes exigências.

2.1.1 O ensino de leitura e suas implicações

São vários os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e ao trabalho do professor em sala de aula, em especial no que diz respeito ao ensino da Língua Materna e sua (s) literatura (s). Inicialmente, alguns questionamentos são necessários para delinear o espaço escolar e suas implicações no ensino de língua portuguesa: afinal, o que é leitura? O que se lê? Para que e para quem se lê? Qual é o papel da escola na formação do leitor? O profissional de ensino da língua gosta de ler?

Ler não é apenas decifrar sinais, letras e palavras; ser leitor vai muito além desse processo de decodificação. Como afirma Freire (2003), ler também consiste em fazer a leitura do mundo. É através da leitura de mundo que se constitui o processo de significações. Ler um texto é atribuir novos significados diante de uma dada construção textual apresentada. Ser leitor é colocar em ação todas as experiências que se possui e é através dessa leitura que se desenvolve o senso de interpretação das coisas e da realidade (SILVA, 2002).

Tal processo de produção de sentidos desencadeado pelo ato de ler concretiza a leitura crítica, a partir dos atos de refletir e desvelar-se por meio da leitura, o leitor poderá experimentar novas alternativas no que tange ao processo geral de cognição. Devido a importância de tal fenômeno faz-se necessário que o profissional de língua portuguesa promova a participação de seus alunos (dentro e fora da escola), criando oportunidades para que estes manifestem suas opiniões e impressões a respeito do que leem.

O processo de leitura envolve o conhecimento das condições em que o texto foi produzido. Envolve um processo de descobertas a partir de questionamentos, de implicações sociais, políticas e ideológicas contidas no texto.

Entre os processos que envolvem a leitura e produção de textos, um dos fatores que mais fortemente se manifesta é a prática dos professores ao colocarem a leitura literária a serviço da memorização de regras gramaticais para o estudo raso e simplista de vocabulário ou ainda como motivo de discussão em torno de uma interpretação única dos textos (geralmente, sempre

feita pelo próprio professor): “A leitura é essencial para a compreensão do escrever, isto é, se o aluno é estimulado a ler, certamente será capaz de produzir e de criar novos textos, atribuindo e relacionando significados aos mesmos” (BRITO, 2000, p. 16).

Através dos conhecimentos prévios, daqueles adquiridos a partir dos textos lidos, o aluno transforma-se em coautor ao escrever novas histórias por meio de suas próprias experiências. Mas se a leitura, nessa perspectiva, é atribuir sentidos ao que se lê a partir das interações sociais e das vivências do leitor, por que ainda é tão difícil formar leitores no espaço escolar? O uso de textos literários apenas como pretexto para assimilação de conteúdos de outras disciplinas poderia ser visto como um dos fatores que dificultam a formação de cidadãos letrados? Quando o texto literário é usado apenas para outros fins que não o de despertar a imaginação, a emoção, a geração de conflitos, a explosão de sentimentos, no encontro com outras histórias, com outros seres e até consigo mesmo, ele perde a sua especificidade:

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

O questionamento deve voltar-se para real dificuldade de se desenvolver trabalhos com textos literários na escola. Professores de Língua Portuguesa geralmente vivenciam várias experiências com projetos envolvendo textos literários; em tais experiências faz-se comum o planejamento de atividades com contos de fadas, contos de assombração, poemas, etc. No entanto, em várias escolas é flagrante a falta de variedades no que tange aos livros, a falta de apoio das equipes pedagógicas e a ausência de um espaço atrativo e favorável à leitura.

Para além desse problema, há aquele de ordem curricular, a partir do qual alunos e professores precisam seguir determinados padrões (por vezes, direcionados pelos livros didáticos) que indicam quais leituras devem ser feitas e sob quais condições. O livro didático é um material de apoio para o professor no processo de ensino-aprendizagem, desde que a sua escolha possa ser feita a partir de alguns critérios como: qualidade do material impresso e que o mesmo tenha consonância com a realidade da escola.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem desenvolvendo nas últimas décadas, programas de divulgação e distribuição do livro didático para os segmentos I e II do ensino fundamental e posteriormente, para o ensino médio, através dos programas: PNDL, PNDE, PNLEM.

De acordo com Rojo (2015), todo o material distribuído nas escolas públicas tem passado por uma avaliação de qualidade realizada por professores de grandes universidades.

Se os livros didáticos têm passado por um processo avaliativo tão rígido, por que eles apresentam ainda problemas como obras literárias apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais, discursos preconceituosos em relação ao negro e outras etnias?

Batista (2015) afirma que desde a década de 1980 a sociedade civil e órgãos governamentais vêm promovendo inúmeras ações, desenvolvendo políticas públicas voltadas para a aprendizagem da leitura e especialmente para a produção do livro didático.

Em estudo realizado o referido autor analisou as políticas públicas criadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cujos objetivos são: avaliação, aquisição, e distribuição gratuita do livro didático, em todas as regiões brasileiras. Como dito anteriormente, a avaliação do material é feita por professores universitários que adotam alguns critérios como; os manuais não devem conter erros ortográficos ou conceituais, discriminação de cor, religião ou de outra natureza, estereótipos, ou apresentarem ideias tendenciosas em relação à política.

Devem ainda apresentar situações de ensino-aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. Porém, os livros avaliados e aprovados passam ainda pela supervisão da secretaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Uma questão dentro de toda essa conjuntura nos intriga: qual é o objetivo da supervisão ministerial? Comprovar ou não a qualidade do material ou verificar se o mesmo atende aos interesses do Estado?

Para Batista (2015), o livro didático é um recurso importante na realização da ação docente; todavia, ele tem sido objeto de controle e manutenção de poder, visto que o MEC passou a ter interesse não apenas na sua avaliação e produção, mas também na intervenção e controle do currículo. O processo de construção da base curricular não é isento das relações de lutas de classes em que os que detêm o poder é que decidem o que deve ou não ser ensinado; em suas palavras: “O livro didático é um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos de controle de sua produção, escolha e uso para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina” (BATISTA, 2015, p. 17).

O Estado dispõe de três instrumentos principais para manter o controle sobre o currículo escolar: a seleção de conteúdos que é feita através de critérios de natureza conceitual, política e metodológica, o que implica um jogo de interesses fazendo com que a seleção atenda o que determina o Estado sem levar em conta os aspectos socioculturais dos sujeitos a quem os livros são destinados.

O segundo critério é o da legitimidade; por isso a escolha dos manuais é realizada por um grupo de professores conceituados, geralmente docentes universitários, especialistas em diversas áreas do conhecimento. O que chega a ser contundente é o fato de muitos desses

professores avaliadores nunca terem vivido o cotidiano escolar, ou seja, conhecem várias teorias, mas na prática nunca terem vivenciado as angústias que vivem os professores, com salas superlotadas, alunos com *déficit* de aprendizagem, e falta de recursos didáticos (BATISTA, 2015, p.18).

A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi criada na década de 1930, no período do Estado Novo no qual o regime de governo autoritário desejava manter a unidade e a identidade nacional. Segundo Witzel (2015), os critérios adotados eram impregnados de questões político ideológicas em detrimento de questões metodológicas. Os primeiros anos após a criação da CNLD se configuraram numa série de conflitos, e decretos, como a própria CNLD, COLTED, INL, FENAME, tais órgãos eram compostos por técnicos e pessoas que não tinham formação ou experiência na área educacional, ratificando a afirmação de Bourdieu (2014) de que todas as esferas sociais contribuem para a manutenção do *status* e do poder que é centralizado no Estado.

Segundo Witzel (2015), a CNLD teria como principais objetivos: universalizar o ensino melhorando sua qualidade por meio da distribuição do livro didático, sendo estes distribuídos em todo o país contemplando todas as escolas públicas e estabelecer um padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados em diferentes regiões do país, contribuindo para a diminuição da desigualdade social; garantir a participação do professor na escolha do livro didático, pois desta maneira o professor poderia de maneira crítica optar por materiais que tivessem uma relação com a sua realidade nos aspectos sociais e culturais.

Se o MEC fizesse valer, de fato, o que diz o documento, acreditamos que realmente o livro didático contribuiria de maneira significativa na ação pedagógica; porém, a escolha é feita dentro de uma oferta em que o professor tem a primeira e segunda opções, ou seja, até mesmo as opções são limitadas e o que é mais grave: nem sempre o manual escolhido é o que chega à escola.

O governo estabeleceu duas formas de gerenciamento das ações relativas à distribuição do manual didático: uma centralizada e desenvolvida pelo PNLD e outra descentralizada, ficando a cargo das secretarias de educação de cada estado. A distribuição obedece às seguintes etapas: 1) o PNLD lança um edital de convocação para a inscrição das editoras com os seus respectivos livros, os mesmos passam por uma revisão feita por uma comissão especial de triagem e recepção e posteriormente há uma avaliação pedagógica realizada pelo MEC. Este, por sua vez, lança o guia do livro didático que vai para as escolas a fim de serem apreciados pelos professores. Feita a escolha, é realizada a distribuição. Nesse sentido, Witzel (2015) afirma que há um descompasso no processo de avaliação, escolha e distribuição, pois a avaliação da esfera governamental não é feita com a participação ativa de

quem realmente o utiliza que é o professor atuante na sala de aula, ou seja, os avaliadores por mais competentes que sejam em sua maioria nunca vivenciaram a realidade das escolas para as quais os livros são destinados.

Os livros aprovados e distribuídos nas escolas públicas não levam em conta as diferenças sociais e culturais, bem como as dificuldades enfrentadas por professores e alunos: os sujeitos que farão uso do livro. A bandeira que aqui levantamos não é a de que a comissão saia recrutando professores de todas as escolas, mas que haja uma coerência entre a proposta curricular adotada pelos manuais e a realidade educacional. Que ela seja pensada e construída baseada nas diversas realidades, tanto sociais, quanto culturais, e que as escolas recebam a quantidade de livros suficientes para que todos os alunos sejam contemplados, pois a nossa realidade se difere do que defende o documento do MEC, visto que em algumas cidades (como Marabá – PA), os livros são deixados na escola para que as turmas se revezem porque não há exemplares suficientes para todos os alunos.

Quanto ao livro literário, a realidade de acesso e distribuição é bastante semelhante à do livro didático. Para Xavier (2010), ter um programa de distribuição de livros de literatura não é suficiente para solucionar os problemas relacionados à competência leitora de nossa gente brasileira.

Criado também pelo Governo Federal o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) tem como objetivo formar leitores capazes de ler e compreender variedades de textos. Contudo, se há um programa específico para atuar na formação de leitores na escola, por que os resultados obtidos não são satisfatórios?

Embora o objetivo das bibliotecas públicas, seja o de servir à comunidade brasileira no sentido de formar leitores, esse objetivo não é concretizado, pois quanto maior o número de pessoas que tiverem acesso à literatura, maior será também o número de pessoas com pensamentos críticos ou ideias contrárias à ordem estabelecida pelos órgãos repressores. Por essa razão, há um rigoroso controle de circulação de livros, pois muitos passam a ser considerados inadequados para o público das escolas públicas.

Em 1961 surgiu o Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB). As bibliotecas foram organizadas e estruturadas com o objetivo principal de controlar o acervo de livros, ou seja, quais livros deveriam ou devem fazer parte das bibliotecas. Dessa iniciativa foi criado também o Instituto Nacional do Livro e, em 1969, foi decretada a Lei de número 5.805, cujo objetivo foi tornar a inspeção ainda mais rigorosa, pois todas as editoras deveriam enviar suas publicações para serem avaliadas antes da publicação.

Ao longo das décadas seguintes surgem vários programas, como *Ciranda de livros*, *Sala de leitura*, *Literatura em minha casa*, entre outros. É tarefa do estado oferecer condições

para que a população tenha acesso aos bens culturais, não só à literatura, mas ao teatro, museus e outras manifestações artísticas. Em se tratando de literatura, não basta apenas distribuir livros: é necessário que se garanta o uso efetivo desses livros e isso só será possível quando nas escolas existirem espaços adequados para leitura como bibliotecas e mediadores envolvidos e preparados para orientar e pensar metodologias que possam envolver os educandos em atividades que possam despertar o desejo de ler.

Essa realidade remonta, de certo modo, àquilo que Bourdieu e Passeron (2011) discutem em sua obra *A Reprodução*. Segundo esses autores, o capital econômico não pode ser visto como o único “capital” capaz de promover as diferenças e distinções necessárias dentro da sociedade. Para eles, o chamado capital cultural também é bastante utilizado enquanto “moeda de troca” dentro da economia das trocas simbólicas realizadas nas várias sociedades humanas. Tal capital cultural poderia, assim, ser entendido como um conjunto de informações formais e não-formais do sujeito, seu nível de conhecimento geral fomentado pelo seu histórico familiar, seu conhecimento de mundo, suas boas maneiras, entre outras coisas.

Quando pensam o ambiente escolar a partir de tais pressupostos, Bourdieu e Passeron (2011) entendem que alunos de classe média tendem a se destacar na escola porque eles mantêm um contato direto com a cultura erudita através dos bens culturais (acesso a livros, por exemplo), de modo que o que vivenciam no ambiente escolar (livros, revistas, computadores, *internet*, discussão sobre arte, história, geografia e cultura) não destoa consideravelmente daquilo que vivenciam em seu cotidiano doméstico. Isso, por outro lado, não é verificado em relação às classes descapitalizadas, cujos alunos vivem numa situação de distanciamento entre o que a cultura do espaço escolar vislumbra e o que vivem todos os dias em casa.

Por mais espantosa que pareça tal afirmação, na prática, além da falta de acesso a um acervo que contemple a necessidade das escolas, há ainda a deficiência dos profissionais que ocupam a maioria dos espaços destinados à leitura; como diz Maia (2007, p. 39): “Ainda prevalece em muitas escolas a cultura do silêncio. O silêncio da leitura no que diz respeito a ler e não dizer nada, a ler e não encontrar respostas, nem formular perguntas”.

Cumprir observar que os programas escolares adotam a visão contemporânea acerca da arte, isto é, uma visão autônoma quanto ao belo artístico herdeira das vanguardas do fim do século XIX e do Modernismo do início do século XX, sendo pautada na “fórmula” ARTE = EXPRESSÃO (arte como expressão). Isto é: isso significa que a perspectiva geral da escola sobre o fenômeno artístico acompanha a ideia de que temas como “surrealismo”, “cubismo” ou “arte abstrata” sejam ponto passivo no que tange à dimensão das artes plásticas dentro da disciplina de Artes. Assim, há uma visão geral bastante progressista no meio escolar que exalta

e incentiva dentre o corpo discente uma perspectiva de vanguarda quanto à Arte.

Porém, de modo bastante interessante, posto que controverso, o mesmo não ocorre quando o tema em questão é a “arte literária”. Importante notar que a fórmula “arte como expressão” não se coaduna com a utilização geral do texto literário na escola, posto que geralmente sejam escolhidos textos de caráter realista, historiográficos e sociológicos; tanto no plano do conteúdo quanto no plano da forma, tais textos não fogem muito da diretriz lógica “princípio, meio, fim” nem mesmo costumam ousar quanto ao uso da norma culta padrão da língua portuguesa. Vale lembrar que tais textos literários geralmente são limitados à prosa (a determinado tipo de prosa, isto é, mais objetiva), e quase nunca se faz uso da poesia (reconhecidamente, vista como um texto de difícil compreensão/interpretação ou, em casos mais graves, como menos importante do que a prosa).

A proposta que aqui apresentamos parte do pressuposto de que a escola vem assumindo uma atitude assaz “paternalista” no que diz respeito à maneira como gere ou faz gerir o processo de letramento em seus domínios. A expressão “paternalista”, aqui, é usada no sentido de que ela “protege” demais a criança em relação a textos complexos como é o caso da lírica, como que numa tentativa de se resguardar o campo de certeza quanto à interpretação satisfatória das obras (obras estas, no geral, de caráter objetivo). Convém lembrar, desse modo, a grande importância que é dada pelos manuais escolares e por exames vestibulares ao período do Realismo/Naturalismo brasileiro, onde o Machado de Assis realista e o Aluísio Azevedo naturalista praticamente tornam-se os únicos representantes da literatura brasileira do século XIX no imaginário de alguns estudantes. Da mesma forma, há um interesse patente no currículo escolar brasileiro, no geral, pela segunda fase do Modernismo, a qual corresponde ao estudo de autores regionalistas do período como Raquel de Queirós, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Jorge Amado (este, em menor escala).

Numa leitura particular do fenômeno, entendemos que tais manuais continuaram presos a uma leitura bastante extrínseca do fenômeno literário, posto que dependentes de análises históricas, biográficas e sociológicas para fazerem render observações sobre a literatura nacional. Esse reducionismo crítico fez render, como consequência, uma espécie de diminuição de interesse por obras e autores importantes da história literária brasileira ligados ao Simbolismo, ao Parnasianismo e ao Modernismo. Como lembra Comitti (2000), no caso do Simbolismo, pouco estudado no Brasil, houve casos de menção a Cruz e Souza tão somente para se fazer lembrar a sua condição de negro intelectual num contexto adverso, e com direito a interpretações duvidosas que viam em sua utilização da imagem do “branco” (natural a um simbolista) uma relação de ressentimento pelo fato de ser negro.

No caso específico do estudo do Modernismo da fase inicial (ligado à Semana de 1922

e seus desdobramentos), a questão se faz um tanto quanto delicada, pois é notória a utilização constante de referências ao período enquanto uma atitude mais política do que estética; como consequência, foca-se muito mais nos aspectos de releitura da formação étnico-cultural do Brasil apresentados por Mário de Andrade em seu *Macunaíma* do que nas obras de vanguarda de Oswald de Andrade. Este, por sinal, basicamente é citado quando se fala da relação entre o seu “Manifesto antropófago” e a carta de Pero Vaz de Caminha. Ou seja: os aspectos notadamente estéticos da Geração de 22 e sua relação direta com a nova proposta estética que vinha mudando a perspectiva ocidental sobre a arte são geralmente postos de lado. Dessa forma, as obras inovadoras do próprio Oswald de Andrade e de outros autores do período quase nunca são lidos a partir de sua natureza autônoma ou mesmo não-alegórica, mas sim do tanto que se afastam ou procuram se afastar do modelo tradicional de arte literária (alegórico, racional, lógico, com concatenação de ideias).

Ao comentar a visão de Jauss sobre o desenvolvimento da autonomia da arte através do tempo até sua completa emancipação ao longo do século XX, Miranda (2007) diz que o pensador alemão percebe que o processo de autonomia da capacidade produtiva envolve tanto a emancipação perante o fazer técnico quanto o reconhecimento de um tipo específico de conhecimento próprio ao estético, distinto da ciência, da moral e da filosofia:

Esse caminho evidencia que a emergência gradativa da concepção de homem criador conduz à reflexão mais aprofundada sobre os mecanismos de produção artística. Nesses termos, a emancipação da subjetividade corresponde à emancipação da estética como disciplina filosófica, isto é, à autonomia da reflexão sobre a produção humana enquanto atividade livre como fim em si mesma (MIRANDA, 2007, p. 102).

Após o Simbolismo, o Impressionismo e as demais vanguardas estéticas do fim do século XIX, o Ocidente assistiu a uma espécie de diminuição gradual da importância do modelo tradicional representativo da natureza. Isso significou uma crescente exploração de temas abstratos e de ousadias artísticas em vários campos da arte, como na pintura, na escultura, na literatura e na música. De acordo com Miranda (2007), Jauss entende que o abandono do ideal de criação segundo a mimesis, juntamente com o esmaecimento do ideal de contemplador passivo são passos decisivos para uma nova perspectiva sobre como se produz a arte e sobre a maneira de se falar sobre arte.

É a partir de tais pressupostos que entendemos que, de modo geral, nossos alunos (e, por que não dizer: nossos professores) não são preparados adequadamente para discutir a arte literária de forma emancipada posto que desconheçam as “novidades” teóricas dos últimos 100 anos nessa área. É como se o mundo da arte tivesse mudado, novos artistas tivessem surgido, novas formas de se analisar esses novos artistas e sua arte tivessem sido inventadas,

mas a escola brasileira preferisse, no que diz respeito ao ensino de literatura, continuar lendo seus trabalhos com as lentes da História e da Sociologia apenas.

É por isso que, nesse sentido, as palavras de Cosson (2009, p. 35) são importantes, uma vez que esse autor entende que nós “crescemos como leitores” tão somente quando “somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas” sendo de suma importância a orientação do professor na seleção das obras que serão indicadas aos leitores em formação, partindo das obras que ele já conhece para as que ele desconhece, de forma a ampliar o seu repertório de leitura literária.

2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

A Literatura é a Arte que utiliza a palavra como forma de expressão. É através da palavra que o autor cria a sua obra literária a partir de sua visão de mundo em um tempo e lugar, manifestando a cultura e os valores de um povo. O texto literário é plurissignificativo, mas é o leitor ao ter contato com a obra literária que atribui significado ao texto ao confrontar suas ideias com as ideias do autor. Candido (1995) definiu literatura como:

A mais ampla possível de todas as criações de toque poético, ficcional, ou dramático, em todos os níveis de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações. Partindo desse conceito, observamos que a Literatura está presente em todas as civilizações (CANDIDO, 1995, p. 242)

Esses textos manifestam os saberes, as crenças, hábitos e costumes que são passados às outras gerações através da linguagem oral ou escrita. O texto literário é utilizado há vários séculos no ensino linguístico, com diferentes finalidades, quer para entreter ou adquirir outros ensinamentos como retórica ou desenvolver outras aptidões. Entretanto, se a escola utiliza o texto literário em seu currículo há séculos, resta saber porque razão os resultados no processo de formação de leitores não vêm sendo satisfatórios.

Para Cosson (2009), estamos diante da crise do ensino de Literatura por três motivos:

- 1) falta de um objeto próprio de ensino, ou seja, é importante a escolha de obras literárias e não recortes de textos com informações e noções básicas do campo literário;
- 2) deve-se ensinar Literatura com o compromisso de conhecimento que todo saber exige, explorando a obra literária e tendo em mente que o seu papel na escola é o de desenvolver a criticidade, confrontar ideias, humanizar o homem;

3) deve-se compreender que o letramento literário é uma prática social e, por isso, responsabilidade da escola. Já que é sua responsabilidade, ela deve criar condições para que o ensino com o texto literário realmente se efetive.

Cosson (2014) afirma que o ser humano é a fusão de vários corpos: corpo físico, corpo imaginário, corpo linguagem, corpo sentimento. Assim como o corpo físico precisa de exercício para não atrofiar, o corpo linguagem também precisa exercitar-se de várias maneiras o tempo todo e quanto maior o exercício da linguagem, maior será o seu mundo.

A linguagem está presente nas diferentes maneiras de nos comunicarmos, seja através de gestos, imagens, cores, fala, dentre essas inúmeras expressões a linguagem escrita ocupa um lugar de destaque, pois através dela estão registrados os saberes, e porque a Literatura “é plena de saberes sobre o homem e o mundo”; é por essa razão que “ela tem um papel fundamental na formação de um sujeito da escrita” (COSSON, 2014, p. 16).

Ao ler um texto literário, o leitor conhece outros mundos, outros povos, outras culturas, podemos até imaginar situações em que somos outros seres e habitamos outros universos, é essa magia que tem o texto literário. Quando a criança ingressa na escola já leva experiências no campo da linguagem, umas em maior, outras em menor escala. Quanto mais cedo o contato com textos escritos maiores serão suas possibilidades de se desenvolver melhor no processo de aquisição da leitura e da escrita. Ouvir histórias contadas pelos mais velhos, folhear livros com gravuras, utilizar livros-brinquedos, muito contribuem no desenvolvimento da competência linguística do leitor em formação.

Para Maia (2007), “quanto mais cedo for iniciado o processo de formação do leitor, maior a possibilidade do sucesso”. Partindo do princípio de que desde cedo a criança deve ser iniciada no processo de aquisição da leitura, é evidente que o texto literário promove o desejo de adentrar em outros mundos, viver fantasias, confrontar forças e medos; nesse sentido:

É no exercício da leitura e da escrita dos textos que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada que se constrói um mundo próprio de se fazer dono da linguagem que sendo minha é também de todos (COSSON, 2014, p. 16).

Por essas e outras razões que, mesmo sem ter o compromisso de moralizar, de inculcar valores, a Literatura humaniza o homem, pois possibilita a reflexão, a fruição, o enfrentamento dos seus dilemas, desejos e conflitos:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (COSSON, 2014, p. 23).

O autor explicita ainda que na prática pedagógica o letramento literário pode ser

efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais: não há letramento sem o contato direto do leitor com a obra; por isso é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias: é necessário também construir uma comunidade de leitores, isto é, um compartilhamento de leituras no qual haja a circulação de textos, respeito ao interesse e o grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação às obras. Precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em tantos outros suportes e meios.

Finalmente, o objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas, direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo assim o papel da escola de formar o leitor literário.

No processo de letramento literário é de suma importância a orientação do professor na seleção de textos que serão distribuídos ao aluno. Cosson (2014) propõe três critérios nessa seleção: não desprezar o cânone pois é nele que o leitor terá contato com a herança cultural de sua comunidade, não deve se apoiar apenas em obras da contemporaneidade, mas em obras atuais e diversificar o princípio da escolha das obras entre o complexo e o simples, conhecido e desconhecido.

Quanto à sistematização do processo, deve-se levar em consideração três etapas: a primeira é a *antecipação*, que consiste nas operações que o leitor realiza antes da leitura: levantamento de hipóteses ou previsões, o modelo do livro, sua espessura, cor, e os objetivos da escolha da leitura. Estes elementos fazem com que o leitor adote diferentes posturas no momento que lê, dependendo, também, do seu objetivo.

A segunda etapa diz respeito à *decodificação* dos signos linguísticos; nessa etapa o leitor maduro não terá dificuldade de realizá-la, pois já tem familiaridade com os signos verbais, ou seja, tem consciência das estruturas que regem a língua.

A terceira fase é a *interpretação*, sendo esta de fundamental importância, pois são as inferências que o leitor faz no momento de decodificação ao acionar o seu horizonte de expectativas num processo dialógico entre autor, texto e leitor, no confronto de ideias que serão construídos os possíveis significados da leitura.

Feita a interpretação, completa-se o ciclo do processamento da leitura, que são as inferências e a exposição do aluno sobre o que ele leu. Quando o aluno não é orientado a seguir essas etapas não terá êxito na atividade sendo necessário revê-las, nesse aspecto é muito importante a mediação do professor, pois este poderá indicar ao aluno as “chaves” para que ele possa adentrar em outros universos que só a leitura é capaz de proporcionar. Outro fator

indispensável na formação do leitor é o saber literário composto de três especificidades: a aprendizagem da literatura que é a percepção do mundo através da própria literatura, a aprendizagem sobre a literatura, que seriam os conhecimentos sobre a história da literatura, da teoria e da crítica literária e a aprendizagem por meio da literatura, que são os saberes e as habilidades que a literatura proporciona aos seus leitores em formação.

É nesse sentido que o ensino de literatura deve ser pensado nas escolas: com a seleção de textos sempre observando o que há de atual e relevante no conjunto de obras literárias, que os objetivos das atividades sejam claros para os alunos, que essas leituras contribuam de fato na sua formação como ser atuante na sociedade capaz de agir, interagir criticamente e conquistar seu espaço sendo dono de si e de suas atitudes:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da literatura, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda a experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2014, p. 120).

Assim, o autor propõe a experiência com o texto literário: construir e reconstruir sentidos, e não somente efetivar a mera leitura de obras, mas criar um novo caminho na formação do leitor crítico, capaz de compreender e articular ideias. Porém, é impossível formar leitores capazes de atribuírem sentido ao que leram levando para sala de aula tão somente recortes de textos. Além de um planejamento pensando no perfil dos nossos alunos, devemos pensar também em estratégias de leitura que possam dinamizar as aulas de literatura e possibilitar aos alunos o exercício da reflexão.

2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Vivemos a era das informações instantâneas que nos chegam dos lugares mais longínquos, visto que estamos interligados pelos fios da tecnologia cada vez mais presente no nosso cotidiano. Podemos realizar várias tarefas ao mesmo tempo com um simples toque na tela do celular, *tablet* ou computador. O acesso à conta bancária, às notas lançadas no sistema *online* ou o resultado de exames médicos podem ser verificados, simultaneamente, de maneira prática e segura.

Dentro desse universo dominado pela tecnologia a palavra escrita tornou-se sua grande aliada e tem preenchido todos os espaços do nosso cotidiano. São as agendas eletrônicas dos

nossos filhos, os quadros de avisos nas empresas e repartições públicas ou privadas, as placas e *outdoors*. Nós estamos constantemente sendo “convidados” a ler algo, seja para informação, orientação ou entretenimento; lemos por vários motivos e finalidades. Nesse contexto, a leitura tornou-se uma necessidade básica e condição imprescindível de sobrevivência e acesso ao trabalho e é por causa disso que o homem moderno deve estar apto a resolver situações nas quais as competências e habilidades de leitura e escrita sejam fundamentais.

Sendo a escola a principal agência formadora de cidadãos conscientes de seu papel no seu meio social, capazes de ler o mundo, refletir sobre as relações interpessoais e provocar mudanças, o questionamento que se nos apresenta é o seguinte: que concepção de leitor e de leitura tem o profissional da língua materna? Como e o que ensinar aos nossos alunos para que de fato eles se constituam leitores proficientes, capazes de atuar com eficácia nas diferentes situações do cotidiano que envolva tanto a expressão oral quanto a escrita?

Nesse sentido, a escola tem papel relevante, já que é a principal agência formadora responsável pelo desenvolvimento de competências e habilidades na formação dos educandos que mais tarde atuarão no mercado de trabalho, atendendo às exigências que esse competitivo espaço exige.

Não é novidade que o trabalho com a leitura ainda é ineficaz em meio às inúmeras dificuldades que não se resumem somente às ações do professor em sala de aula, sabemos que é um conjunto de fatores que vai da falta de políticas públicas voltadas para melhorias do ensino, no sentido da valorização do professor, espaço físico adequado, salas de leitura, diversidade de livros literários, e envolvimento da comunidade escolar (corpo docente, familiares e equipe gestora).

Pesquisas têm revelado que embora algumas ações como o programa Literatura em minha casa, pensadas no intuito de melhorar o desempenho dos educandos na leitura e escrita, os números ainda apresentam um resultado insatisfatório, pois as escolas ainda têm bastante dificuldades de trabalhar com o texto literário, porque não veem este como objeto de estudo da leitura e da escrita, mas como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Bamberger (2002, p. 10) afirma que “A leitura é um dos meios mais eficazes do desenvolvimento da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem”. Nessa perspectiva é necessário que o ensino de leitura e do texto literário no ambiente escolar seja desenvolvido a partir da visão de leitura como oportunidade de desenvolver no leitor a capacidade de ler, interpretar, compreender e agir criticamente sempre que for necessário.

Formar leitores proficientes é um processo desafiador diante das inúmeras dificuldades que o professor enfrenta no espaço escolar. Ler para muitas crianças é uma tarefa maçante

cujos objetivos são memorizar regras, encontrar palavras de sentidos semelhantes ou ainda identificar palavras desconhecidas. Contudo, o professor precisa ser o mediador entre o leitor e o texto, deve ser antes de tudo um leitor em potencial de textos literários, tem a missão de motivar seus alunos a vivenciar momentos significativos de leitura.

Na sala de aula o professor deve ler para os alunos, falar de suas experiências com textos diversos, permitir experiências relevantes com a linguagem, incentivando a interação entre os educandos, pois como afirma Kleiman (2004, p. 10), “a aprendizagem é constituída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”. Nesse aspecto, é importante propor práticas de leitura em pequenos grupos, pois é na interação com os outros que ele compreende o que foi lido, também planejar atividades dinâmicas com objetivos definidos e grau de dificuldades de acordo com a maturidade e o conhecimento dos alunos e progressivamente ir aumentando a complexidade das tarefas.

Compreender um texto às vezes pode ser difícil, pois a compreensão envolve vários fatores como: aspectos cognitivos, linguísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto, motivação, entre outros. Portanto no processo de formação de leitores proficientes o professor deve ter a visão interacionista da leitura, mas também entendê-la como um processo complexo, sendo necessário definir algumas estratégias para desenvolver nos seus alunos a competência leitora.

De acordo com Solé (1998), estratégias são procedimentos de ordem elevada que envolvem os aspectos cognitivos e meta-cognitivos e as utilizamos para alcançar determinados objetivos. Elas se distinguem de outros procedimentos por não serem receitas prontas e infalíveis, são também intuitivas, mas esse fator não as torna menos relevantes para o alcance dos objetivos desejados. A função de uma estratégia pode ser: avaliar, selecionar, ou até abandonar determinadas ações sem perder de vista o foco, podendo no decorrer das atividades analisar os avanços e as dificuldades que poderão surgir, propondo soluções.

Conforme Valls (1990) e Nisbet e Shucksmith (1987) *apud* (SOLÉ, 1998, p.69) defendem que as microestratégias são aquelas ações que não planejamos ao realizarmos uma tarefa de leitura, elas acontecem naturalmente, como se estivéssemos em “piloto automático” e ao surgirem dificuldades de compreensão, saímos do “piloto automático” e recorremos às macroestratégias que “são as capacidades de compreender o próprio conhecimento, de pensar sobre a própria atuação, de planejá-la, controlando e regulando a atuação inteligente” (SOLÉ, 1998, p. 69). O leitor experiente recorre a procedimentos como: parar a leitura e retomar o parágrafo anterior, buscar palavras desconhecidas e verificar o seu significado e se estas são importantes para a compreensão, enfim, o leitor busca soluções para auxiliar a compreensão do que leu. Essas atitudes “são capacidades cognitivas mais

elevadas relacionadas à metacognição” (SOLÉ, 1998, p. 69).

Apesar de utilizarmos inconscientemente as estratégias de leitura, elas são primordiais no desenvolvimento da competência leitora, pois envolvem a metacognição, ou seja, o leitor reflete sobre a sua própria aprendizagem e é capaz de perceber se aprendeu o conteúdo ou não; por esse motivo, as estratégias metacognitivas poderão contribuir na formação do leitor capaz de resolver, gradativamente, as suas dificuldades de aprendizagem sozinho, pois aprende a pensar sobre o que aprender, como aprender e o que fazer para avançar e alcançar seus objetivos, pois, como sabemos, não lemos apenas para nos deleitarmos: lemos para nos informar, para realizar tarefas, conhecer outras culturas.

O trabalho com estratégias de leitura deve ser planejado a partir das dificuldades e necessidades dos alunos, leitores em formação, por isso elas devem ser selecionadas de acordo com os objetivos de leitura, ou seja: Quais habilidades devem ser desenvolvidas em nossos alunos? Que competências eles deverão adquirir?

Solé (1998), a partir dos estudos baseados em Palincsar e Brown (1984), aponta alguns aspectos fundamentais para o ensino de estratégias de compreensão do leitor: deve-se entender o ato de ler como algo prazeroso. Para tanto, professor e alunos devem estar motivados para a leitura. A leitura deve ser compreendida como instrumento de aprendizagem; ler para aprender sobre os tipos de rochas, por exemplo. Ler para obter uma informação: leitura de um artigo sobre a aprovação da PEC 55/2016. Ler para o deleite; para distração, para “passar o tempo”.

O professor deve ser exemplo de leitor ao participar dos momentos de leitura silenciosa, comportando-se como um leitor que gosta de ler e por isso também participa do momento da leitura. Só assim, o aluno perceberá que ler sem cobranças de tarefas tem importância como as demais leituras.

Planejar diferentes atividades de leitura com textos diversificados, com objetivos distintos, promovendo: leitura silenciosa, oral, coletiva, individual, mas sem perder de vista que todas as atividades devem ser significativas para os leitores. Ao planejar essas atividades, o professor deve avaliar o grau de complexidade das mesmas, assim como, o grau de dificuldades dos alunos, devendo auxiliá-los nas dificuldades que surgirem para que eles possam aos poucos construir a sua autonomia de leitor ativo, em suma, aquele que lê, infere sobre o texto e constrói o seu sentido.

Ainda sobre estratégias de leitura, Pressley (*apud* SOUZA; GIROTTO, 2009, p. 14-15) aponta algumas estratégias que na visão de ambos são fundamentais no processo de formação de leitores proficientes:

- 1) O conhecimento prévio – que são as experiências, vivências do leitor, seu contato com

outros textos tem papel relevante, pois é na interação do leitor com as ideias do autor que o sentido do texto é produzido;

2) Conexão – O leitor ativa os seus conhecimentos fazendo conexões com o que está lendo, as histórias lidas, as vivências, os valores e crenças vão auxiliando a compreensão do texto que está lendo;

3) Inferência – É o ler nas entrelinhas, é inferir a partir de suas leituras, perceber algo que não está explícito no texto e a partir das suas experiências como leitor tentar preencher as lacunas ou entrelinhas;

4) Visualização – Acontece espontaneamente na maioria das vezes, pois ao ler um texto surgem na mente do leitor imagens, sentimentos, sensações, a criação de imagens contribui para manter a atenção permitindo que o leitor atribua significados à leitura;

5) Perguntas ao texto – O professor mediador como já conhece o texto pode instigar os seus alunos a fazerem perguntas sobre a proposta de leitura, que poderão ser respondidas durante ou ao final da leitura, facilitando a compreensão do que foi lido;

6) Sumarização – É a capacidade de sintetizar um texto apontando as suas ideias principais, o assunto, contribuindo para uma melhor compreensão do texto;

7) Síntese – É a articulação do que lemos com as nossas impressões pessoais, reconstruindo o texto, ressignificando e expressando novas ideias para atribuir outros possíveis sentidos.

Tanto Solé (1998) quanto Souza e Girotto (2009) defendem que as estratégias de leitura muito podem colaborar na construção de leitores proficientes, desde que estas sejam bem direcionadas pelo professor. Não existe hierarquia entre ambas, podendo uma mesma estratégia ser usada em diferentes situações de leitura.

Mesmo conscientes de que são inúmeros os fatores que contribuem para que o trabalho com textos (principalmente os literários), seja ineficiente, pensamos que a postura que o professor de língua materna assume pode fazer a diferença, se ele pensar o ensino de leitura como a oportunidade de “libertar” nossos leitores iniciantes da “educação bancária”, como pregava Paulo Freire.

Educar para ser livre é criar oportunidades para seus alunos conhecerem outros textos

que não sejam apenas os do livro didático, é seduzi-los para a leitura promovendo momentos prazerosos, lendo para eles, falando de outras leituras, instigando-os a falarem sobre o que leram ou querem ler. É propor leituras simples e gradativamente oferecer textos mais complexos, sempre acompanhando esses leitores iniciantes e aos poucos permitir que se tornem leitores autônomos.

Como professores do ensino da língua Materna, responsáveis por desenvolver um trabalho criativo com a linguagem explorando os seus diversos aspectos, não podemos nos permitir assistir ao fracasso dessas crianças e adolescentes que por pertencerem às classes sociais menos favorecidas, têm poucas oportunidades de acesso aos bens culturais.

Sendo a escola a via de acesso a determinados saberes e sabores, como o de deleitar-se com uma boa leitura, devemos oferecer aos nossos educandos o que lhes é direito: o acesso a bons livros, atividades que favoreçam a reflexão, o despertar das emoções, a fruição e o prazer de ler, conscientes de que o leitor proficiente não nasce pronto, sua formação acontece gradativamente começando no ambiente familiar e tendo continuidade na escola, porém se a família não cumpriu o seu papel em incentivar a leitura, por razões que desconhecemos ou que não convém aqui discutirmos, façamos nós a nossa: Promover o letramento literário a partir de atividades planejadas que façam sentido para os leitores em formação, selecionando textos, procurando sempre partir de textos simples para mais complexos, incentivando os alunos a utilizarem as estratégias de leitura cientes de que elas poderão contribuir para que se tornem leitores autônomos capazes de ler, compreender e desenvolver entre outras habilidades a competência linguística.

Para que o ensino de literatura aconteça, de fato, nas escolas, não basta apenas a presença de textos literários trabalhados apenas para cumprir uma exigência do currículo, atendendo sempre aos manuais de escolha de paradidáticos que nem sempre são pensados a partir da realidade e da necessidade do aluno e que atende a uma política de distribuição muitas vezes imposta por um grupo que se mantém no poder. É necessário um trabalho pensado a partir das necessidades da comunidade escolar.

A Literatura deveria ser pensada como uma disciplina tão relevante quanto a Matemática, a História e como as demais matérias que têm um papel a cumprir dentro da escola; o da Literatura é possibilitar o aluno a ver o mundo de um outro prisma, a confrontar ideias, poder questioná-las, aceitá-las ou refutá-las e não apenas para a fruição da imaginação, dos sentimentos.

Alves (2017), em seu artigo “Sob o feitiço dos livros”, discorre de maneira singela sobre a beleza e o poder do texto literário na humanização do homem:

Mas meus esforços são frustrados. As coisas que vejo são como o beijo do príncipe: elas vão acordando os poemas que aprendi de cor e que agora estão adormecidos na minha memória. Assim, ao não pensar da visão une-se o não pensar da poesia. E penso que o meu mundo seria muito pobre se em mim não estivessem os livros que li e amei. Pois se não sabem, somente as coisas amadas são guardadas na memória poética, lugar da beleza! (ALVES, 2017)

Ao falar dos livros e do encantamento que eles podem nos proporcionar o autor rememora sua experiência na infância, de como a professora lia para sua turma: *Heidy*, *Poliana*, *A ilha do tesouro* e as histórias de Monteiro Lobato. Lembra como eles ficavam embevecidos ao som da voz da professora e, o que era melhor, não precisavam preocupar-se com atividades sobre as histórias, pois não existiam essas cobranças! Era a aula mais esperada da semana e o fim da aula era uma tristeza! Ele não entende porque os alunos não gostam de ler, diferentemente de não gostar da leitura e não gostam porque não tiveram um direcionamento em suas primeiras experiências com o texto, que os despertassem para a magia, o desvelamento, o encanto, do que pode ser proporcionado pelo texto literário.

Para Alves (2017), “as coisas amadas são guardadas na memória poética, lugar da beleza”. Essa memória precisa ser construída em nossos leitores em formação; e cabe ao professor ser o mediador desse processo. Ele deve criar condições para que o encontro do leitor com a Literatura seja pleno de sentidos. Segundo Alves (2017), “o lugar da Literatura não é na cabeça, é no coração, pois é nele que guardamos aquilo que amamos”.

O encanto, o fruir da imaginação, o contato com outros, a experiência de “ser outros” viver, imaginar um mundo totalmente paradoxal ao seu. É por proporcionar ao leitor quando bem direcionado no processo de leitura, o poder de inventar e reinventar a partir do mundo ficcional, o mundo real, que o texto literário deve ser utilizado na escola.

Acreditamos, por fim, que um enfoque específico acerca dessa poética da complexidade tende a desenvolver um novo olhar em nossos estudantes, fazendo-os descobrir que uma obra não existe apenas para gerar sentidos imediatos ou objetivos. Um livro “pode valer pelo muito que nele não deveu caber”, já dizia Guimarães Rosa no prefácio de sua obra *Tutameia*. Da mesma forma, uma obra literária pode abrir portas (não imediatamente após a sua leitura). A obra, desse modo, pode “instruir” não instruindo; ela excita a imaginação, fazendo com que o jovem leitor expanda sua percepção e crie uma rede frutífera de ilações e novas perspectivas sobre o próprio conhecimento.

3 A POÉTICA DA COMPLEXIDADE

O conceito de *poética da complexidade* que tentamos esboçar neste estudo diz respeito à atividade artística que subjaz a todo trabalho literário que visa à produção de obras herméticas, de difícil decifração ou tão somente produzidas sem interesse alegórico específico. Sabemos que uma obra pode ser vista como *alegórica* quando diz algo para querer, em verdade, significar outra coisa; o processo alegórico, nesse contexto, está presente em todo texto literário através do qual lemos “A” para entendermos “B”, tal como ocorre no processo narrativo que está por trás dos contos de fadas tradicionais. De forte base alegórica, tais contos populares podem ser vistos como sistemas de preservação de esquemas morais ou de manutenção de regras sociais.

Os escritores do Simbolismo francês, iniciado na segunda metade do século XIX, foram os primeiros a rebelarem-se com alarde em relação à tradição *alegórica* da arte ocidental. Para eles, com efeito, a submissão de qualquer expressão artística (simbólica¹) a uma ideia ou instância moral prévia poderia ser vista como uma forma de diminuição do valor intrínseco da Arte. Foram os simbolistas, desse modo, que passaram a pregar a independência da dimensão do Estético em relação à Ética. Assim, foram eles que passaram a desenvolver uma nova “fórmula” ligada à concepção do fenômeno artístico segundo a qual a *Arte* seria igual a qualquer tipo de *expressão* (compreendida como artística). Importante notar, dentro dessa perspectiva, que a nova regra traduzida pela fórmula *ARTE = EXPRESSÃO* rompia terminantemente com mais de dois mil anos de tradição alegórica dentro do pensamento ocidental, a qual sempre entendeu a arte enquanto “espelho” da sociedade e dos problemas/dilemas humanos.

Tímida e vacilante na obra de Charles Baudelaire, primeiro escritor simbolista a ousar ir contra a tradição alegórica, a proposta concernente à nova “fórmula” encontrou nos últimos simbolistas Stéphane Mallarmé e Paul Valéry dois grandes divulgadores do projeto de uma literatura não-ética ou tão somente livre do peso da História e da sociedade. Como nos ensina Edmund Wilson em seu livro *O castelo de Axel*, foram tais escritores simbolistas que influenciaram consideravelmente a intelectualidade de seu tempo no sentido de se criar uma nova proposta para o fenômeno artístico que culminaria, no início do século XX, com a explosão do Modernismo em todos os cantos da Europa e América:

¹ “Símbolo”, nestes termos, quer referir-se a “sínico” ou “relativo ao signo linguístico”.

O movimento simbolista violou aquelas regras da métrica francesa que os românticos tinham deixado intactas, e logrou enfim atirar pela borda afora, completamente, a clareza e lógica da tradição clássica francesa, que os românticos haviam ainda respeitado em grande parte (WILSON, 2004, p. 40).

Para o crítico, desse modo, a meta simbolista era levar a arte literária “para longe da visão mecanicista da natureza e de uma concepção social do homem” (WILSON, 2004, p. 43), mesmo que nesse processo se fizesse da poesia assunto tão privativo do poeta que ela se transformasse em algo incomunicável (hermético) ao leitor.

Livro publicado em 1931, *O castelo de Axel* colocou o seu autor, o crítico norte-americano Edmund Wilson, na vanguarda crítica do Modernismo. Lançado numa época em que ainda imperavam enormes preconceitos e reprovações à poética nascente, a obra de Wilson mostrou e comprovou as relações entre a estética modernista, as vanguardas europeias do fim do século XIX e o Simbolismo iniciado em 1857 com a publicação da obra *As flores do mal*, de Charles Baudelaire.

O grande feito de Edmund Wilson foi realizar, de forma bastante segura para um crítico literário dos Estados Unidos, um estudo comparado levando em consideração escritores franceses, irlandeses e norte-americanos. Mais do que isso, foi realizar um estudo sobre autores até então tidos como “loucos”, complexos e “transviados”, como Arthur Rimbaud, James Joyce e T. S. Eliot, para os quais ainda não havia sido feito um trabalho de análise à altura de sua originalidade. A obra diz respeito a um estudo que, em geral, lida com escritores que se notabilizaram justamente por desenvolverem uma poética hermética não necessariamente preocupada com o entendimento por parte do público leitor. Não por acaso, o subtítulo do livro de Wilson é “Estudo sobre a literatura imaginativa” (de 1870 a 1930).

A ideia de que, num poema ou num romance, fosse possível haver “som sem sentido”, tal como observado por T. S. Eliot (*apud* WILSON, 2004, p. 134), motivou simbolistas e modernistas a desenvolverem os novos caminhos que a poesia e a prosa viriam a tomar a partir do século XX; para o crítico americano, o que se buscava incorporar à mentalidade literária a partir de então era o fato de que o novo ponto de vista da arte deveria ser não-histórico, isto é, uma “tentativa de tornar os valores estéticos independentes de todos os outros valores (WILSON, 2004, p. 135).

Gradualmente, ao longo das últimas décadas do século XIX até o fim dos anos 1920, em meio aos experimentalismos de artistas plásticos, músicos e literatos, percebeu-se uma forte motivação entre os intelectuais no sentido de se prezar pela independência da dimensão estética em relação à Ética. Nas Artes Plásticas, como nos informa Hauser (1998), observou-se a ascensão crítica e o sucesso comercial das perspectivas *impressionista* e *expressionista* em

relação à tradicional perspectiva *naturalista*; na Música, a rebeldia aos padrões clássicos era representada pelo *Jazz*, cujo apego à liberdade individual do músico e ao improvisado davam mostras de certa negação da tradição lógico-racionalista. No campo literário, o experimentalismo da prosa de James Joyce e da poesia de T. S. Eliot foi seguido por outros escritores de vários países pelo mundo a fora, dando a indicar que o movimento modernista solidificava-se mundialmente indicando que o espaço das letras havia mudado para sempre.

Em seu livro *A arte do ponto de vista sociológico*, o filósofo Jean-Marie Guyau já antecipava preocupações a respeito dos caminhos que a Arte vinha trilhando na segunda metade do século XIX; Guyau (que, vale notar, morreu em 1888) escreve sua obra do ponto de vista de quem já analisa os efeitos “perversos” da proposta vanguardista que propôs a substituição da fórmula *alegórica* pela perspectiva *simbólica* no campo da arte.

Segundo Regina Schöpke (*in*: GUYAU, 2009, p. 21), toda a obra de Jean-Marie Guyau é marcada pela tese de que a arte não possui uma função meramente decorativa, como também não serviria para expressar apenas os sentimentos íntimos do artista: seu ideal estético “não é algo puro, feito apenas para o deleite contemplativo do espírito”. Daí o motivo pelo qual exista em Guyau uma clara aversão por um tipo de arte que se pode chamar de *burguesa* (mero objeto de consumo e ostentação das novas classes dominantes surgidas do triunfo da Revolução Francesa).

Para a autora, desse modo, há no pensador francês uma espécie de “retorno a um ideal clássico da arte”, isto é, uma valorização da arte enquanto experiência coletiva:

Se a arte é somente uma expressão banal das frustrações pessoais, das patologias morais ou físicas e das vontades reprimidas do artista (embora tudo isso possa e deva estar na arte), se ela é absolutamente solipsista, ensimesmada, especular, uma mônada fechada para o outro, para o mundo, sua importância só diz respeito ao artista e nada mais, é puro diletantismo inconsequente (SCHÖPKE *in*: GUYAU, 2009, p. 27).

Interessa a Guyau, desse modo, defender um tipo de arte que engrandeça o homem, que o eleve, que o faça querer instruir-se por intermédio dos fenômenos artísticos, buscando novas perspectivas e novos horizontes para a sua vida em sociedade. No último capítulo de *A arte do ponto de vista sociológico*, onde se questiona a chamada “literatura dos decadentes e dos desequilibrados”, o pensador ataca ferinamente os escritores simbolistas; nesse sentido, passa a tecer considerações profundas sobre a obra de Charles Baudelaire e Paul Verlaine, respectivamente, precursor e grande entusiasta do Simbolismo. O que chama a atenção na análise de Guyau acerca do problema é a separação proposta por ele entre as noções de *gênio* e *talento*. Para ele, a decadência na arte está justamente na tentativa de substituição

do *gênio* (intelecção criativa) pelo *talento* (técnica):

É precisamente para enganar-se sobre a esterilidade do fundo que os decadentes levam ao último grau o trabalho da forma: eles acreditam suprir o gênio através do talento que imita os procedimentos do gênio (GUYAU, 2009, p. 654).

Para Guyau, os simbolistas também exploraram demasiadamente um tipo de poética intimista calcada na sugestão, nas impressões particulares do artista (“poesia de sonho [...] poesia da impressão pura e simples” [GUYAU, 2009, p. 670]). O problema acontece quando se pensa propriamente no leitor, o qual não conseguiria, segundo ele, sentir ou apreender nenhuma impressão poética quando não lhe fosse dito nada a respeito daquilo que a fez nascer:

Uma enumeração, uma constatação de fatos ou de idéias, não significam nada por elas mesmas; é preciso que o poeta dê a chave, ou seja, a significação que elas revestiram para ele, significação que elas adquirirão imediatamente por simpatia no espírito dos outros (GUYAU, 2009, p. 670-671).

[...] Depois de terem feito pintura e escultura em versos, [os simbolistas] querem hoje fazer música em versos, reunindo frases ininteligíveis e, por isso mesmo, dizem eles, simbólicas, quer dizer, expressivas de tudo, porque não são expressivas de nada [...] Uma das formas de insociabilidade intelectual é a obscuridade desejada, a ininteligibilidade sistemática, e os simbolistas visam isso (GUYAU, 2009, p. 672- 673).

Vários pensadores da cultura do início do século XX, cujas ideias conservadores limitavam-se com os do filósofo francês aprenderam com Guyau que a grande arte não é aquela que deve permanecer confinada em um pequeno círculo de iniciados, de pessoas do ramo ou de aficionados, mas sim aquela que exerce sua ação sobre toda a sociedade, “que traz em si simplicidade e sinceridade suficientes para comover todos os homens inteligentes, assim como profundidade para fornecer substância para as reflexões de uma elite” (FOUILLÉE *in*: GUYAU, 2009, p. 35).

A “arte pela arte”, nesse contexto, exprime a concepção notadamente técnica segundo a qual os fenômenos artísticos devem estar descompromissados da realidade, plenamente voltados para a perfeição formal (culto ao aspecto plástico e superficial das palavras). Foi cultuada por poetas parnasianos e por simbolistas (por vezes, “ex-parnasianos”, como o próprio Verlaine).

Para Guyau, a arte pela arte, isto é, a pura contemplação da forma das coisas, “acaba sempre por conduzir à sensação de uma monótona Maia, de um espetáculo sem fim e sem finalidade, de onde não se tira nada” (GUYAU, 2009, p. 167). A propósito de tal discussão, faz-se válida a seguinte consideração de Bourdieu (2011, p. 48) ao chamar a atenção para o

fato de que o “estetismo que transforma a intenção artística em princípio da arte de viver implica uma espécie de agnosticismo moral, antítese perfeita da disposição ética que subordina a arte aos valores da arte de viver”.

Por sua vez, Pierre-Joseph Proudhon também acreditava que a arte pela arte, “por não ter sua legitimidade em si e estar baseada em nada, é nada. É devassidão do coração e dissolução do espírito” (PROUDHON *apud* BOURDIEU, 2011, p. 49-50). Tais afirmações vão perfeitamente ao encontro do pensamento crítico de alguns intelectuais conservadores do início do século XX na medida em que estes sempre tenderam a enxergar na arte uma ferramenta alegórica, afastando-se ao máximo de qualquer visada meramente formal. Daí, obviamente, é que toma forma a sua ideia pragmática em relação à figura do escritor na sociedade, bem como da dimensão que o ético deve ou deveria ter dentro dos fenômenos estéticos.

Como sabemos, mesmo diante de inúmeras reações conservadoras no espaço social em relação aos avanços quanto à concepção do fenômeno artístico, atualmente, tal discussão é pauta vencida dentro dos grandes círculos intelectuais voltados para a apreciação de objetos de arte. No campo relativo ao mercado de arte global e no espaço acadêmico/escolar, ninguém mais costuma duvidar que os preceitos estabelecidos no início do século XX sejam válidos; vale dizer: a percepção vencedora é a de que a arte seja, realmente, expressão e não mero espelhamento de valores morais humanos.

Como faz-se possível notar, aquilo que chamamos aqui de *poética da complexidade* vem desenvolvendo-se gradualmente desde o advento da estética simbolista e do desdobramento das vanguardas estéticas finisseculares que propiciaram espaço livre para as experiências modernistas. Um texto complexo, nestes termos, busca ir além da mera função alegórica tradicional, pois, sob essa ótica, também caberia à obra literária a possibilidade de não querer significar nada.

Dentro dessa perspectiva, portanto, caberia a pergunta: “Qual a importância dos textos complexos” na vida de um leitor literário em formação? A pergunta também pode suscitar uma outra, que se entende pelo questionamento sobre “Qual o progresso real de um leitor ao qual só são oferecidos textos meramente alegóricos para analisar”?

Faz-se importante notar que, para além do simples *nonsense* e do possível espanto causados no leitor por ideias paradoxais contidas num texto complexo, há certas marcas indeléveis que poderão ser deixadas num leitor em formação que auxiliarão consideravelmente no seu desenvolvimento cognitivo futuro. Com efeito, para Cosson (2011), nos anos finais do Ensino Fundamental e daí por diante, a prática pedagógica geralmente

ensina que se mude o grau de complexidade dos textos usados em sala de aula bem como os fins imediatos da leitura. Dentro dessa perspectiva, a leitura literária assume posição importantíssima dentro do próprio ensino de língua, uma vez que contribui para a consolidação da competência de leitura e escrita por meio de exercícios de compreensão e outras estratégias didáticas aplicadas aos textos literários (COSSON, 2011).

Da mesma forma, no intuito de balizarmos nossas considerações sobre o fenômeno da *poética da complexidade* buscamos na obra do psicólogo bielo-russo Liev Vygotsky (1896-1934) algumas considerações bastante pertinentes sobre a importância do desenvolvimento de leituras, por parte do aprendiz, que ultrapassem a perspectiva simplista da alegoria em direção a textos complexos. Em obras como *Psicologia pedagógica* (publicada originalmente em 1926) e *Psicologia da Arte* (1965), dentro dessa perspectiva, Vygotsky desenvolveu uma série de estudos que levam em consideração várias discussões sobre a educação estética das crianças e adolescentes.

Importante notar que, apesar de que grande parte de sua obra esteja vinculada principalmente à chamada Psicologia cultural-histórica, o célebre psicólogo Liev Vygotsky dedicou a primeira década de sua atividade como pesquisador ao estudo dos problemas da arte, da crítica literária, da história da literatura, da estética e da psicologia da arte (IVANOV *in*: VYGOTSKY, 2008). Em seus primeiros ensaios sobre crítica literária o pesquisador tratou da natureza simbólica da imagem artística e esse tema levou-o a desenvolver uma teoria embasada em teses marxistas gerais e em métodos psicológicos e fisiológicos de seu tempo. Aos poucos, os interesses de Vygotsky foram crescendo até incluírem novos aspectos da Psicologia. Segundo Ivanov (*in*: VYGOTSKY, 2008), o autor fez descobrimentos importantes nos campos do ensino-aprendizagem, da pedagogia e da educação especial com destaque para suas análises da correlação entre a linguagem e a atividade intelectual da criança. Como em muitos outros casos, Vygotsky foi pioneiro quanto aos descobrimentos científicos ligados aos problemas da linguagem e do intelecto.

No que tange às discussões sobre leitura literária e sua importância para a formação do leitor, Vygotsky criticou veementemente a visão tradicional segundo a qual a arte deveria ser enxergada e trabalhada nos centros educacionais a partir de sua perspectiva social/moral. Para o autor, a velha tradição chegava facilmente à conclusão de que a arte teria que ser analisada sempre através da moral, e nunca em si mesma. Sendo assim, enganosamente, a crítica conservadora supunha que o valor de uma obra artística devia ser analisado em função de seu conteúdo óbvio fazendo valer a regra: “Como a ética, também a estética” (VYGOTSKY, 2008, p. 294).

Lidando, em seus livros, com temas ligados à Educação Estética e tensões entre a arte e a vida, Vygotsky chegou à conclusão de que a crítica literária tinha como função fazer entender que o ensino de literatura precisa desmistificar a ideia de que a literatura tão somente exista como espelhamento da vida em sociedade. Para ele, com efeito, a crítica tradicional que busca colocar a arte sempre a serviço da lógica define seu enraizamento social e determina a conexão social existente entre a arte e os aspectos gerais da vida:

Esta crítica abandona deliberadamente o terreno da arte e entra na esfera da vida social, com o único objetivo de guiar as forças suscitadas esteticamente por canais socialmente úteis. Todo mundo sabe que uma obra artística afeta a pessoas diferentes de formas diferentes. Tal como uma lâmina cortante, ou qualquer outro instrumento, a arte não é, em si, nem boa e nem má. Mais precisamente: ela possui um grande potencial para o bem e para o mal. Tudo depende de como a utilizemos ou de que tarefa demos a tal instrumento. Uma lâmina nas mãos de um cirurgião tem valor muito distinto ao que teria essa mesma lâmina nas mãos de uma criança (VYGOTSKY, 2008, p. 310).

Sendo assim, o pensador afirma que uma das tarefas do crítico literário (e do professor de literatura, por extensão) consiste em conservar o efeito da arte como arte evitando, assim, que o jovem leitor ou espectador desperdice as forças despertadas pela arte substituindo seus poderosos impulsos por ideias triviais, racionais e moralizantes.

Não é por acaso que muitas das suas críticas foram destinadas às fábulas e histórias infantis, uma vez que tais narrativas resguardam imenso material moralizante que pode fazer entender que sua natureza seja *tão somente* a de veículos de regras morais. Para o autor, pelo contrário, é errado pensar que as crianças terão apenas uma única leitura de um conto de fadas ou de uma fábula, posto que alguns de seus experimentos com crianças tenham demonstrado justamente o contrário. Após falar de vários casos em que os efeitos moralizantes esperados de uma narrativa são frustrados por uma reação contrária por parte das crianças, o autor comenta:

Na fábula [de Krilov] *A cigarra e a formiga*, a simpatia das crianças foi provocada pela despreocupada e poética cigarra que cantava durante todo o verão, e a responsável e tediosa formiga lhes pareceu odiosa; na opinião delas, toda a fábula tinha a ver com a obtusa e arrogante avareza da formiga. Os resultados esperados não foram alcançados de novo e, em vez de inspirar nas crianças respeito pela diligência e pelo trabalho, a fábula lhes inculcou a alegria e a beleza de uma vida fácil e despreocupada (VYGOTSKY, 2001, p. 226)

O psicólogo possui muitas restrições quanto ao uso das fábulas e demais narrativas infantis por considerá-las, em conjunto, como um “mal necessário” e apenas importantes enquanto “mamadeiras estéticas”, posto que devam ser aplicadas em situação específica no início do desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 2001, p. 239). O autor não considera favorável à criança o fator altamente moralizante de tais narrativas infantis, uma vez que seu uso extensivo pode vir a mascarar para o jovem leitor, futuramente, o real sentido de um texto artístico.

Para Vygotsky (2001, p. 238), a estrutura comum da educação social “está orientada para ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal irrestrita, para organizar o contato da psique da criança com as esferas mais amplas possíveis da experiência social já acumulada”, a fim de inserir a criança na rede da vida com maior amplitude possível. Vale dizer que, para o pensador russo, a humanidade vem mantendo, através da arte, uma experiência tão enorme e excepcional que, comparada com ela, toda experiência de criação familiar doméstica não signifique muita coisa. Por isso que, segundo ele, quando se fala em educação estética dentro do sistema de formação geral, sempre se deva levar em conta essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade:

A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte (VYGOTSKY, 2001, p. 238).

Para Vygotsky, a questão que está se colocando diz respeito ao fato de que a compreensão de uma obra de arte não pode ser jamais realizada através de métodos de interpretação lógico-racional, porque a arte, em si, não é lógica e nem racional; isso, segundo o autor, exige uma aprendizagem especial, peculiar. A arte, dentro dessa perspectiva, tende a transformar a realidade não só em construções de fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. Daí a importância de se entender o texto complexo como uma experiência através da qual é somada à vivência do jovem leitor uma nova interpretação (mesmo que ilógica) sobre o mundo e as coisas, potencializando sua visão de mundo e acionando o seu “dínamo” cerebral.

3.1 ASPECTOS DA OBRA DE MIA COUTO

O moçambicano Antonio Emílio Leite Couto, poeta e prosador, é atualmente um dos escritores de Língua Portuguesa mais lidos no mundo. Nasceu no dia 05 de julho de 1955, na cidade da Beira em Moçambique, África. Filho do emigrante português Fernando Couto,

jornalista e poeta, certamente foi influenciado pelo pai, pois aos 14 anos de idade, Mia publicou seus primeiros poemas no jornal *Notícias da Beira*. O escritor é biólogo de formação, jornalista, ativista e autor de mais de trinta livros, entre prosa e poesia. Recebeu vários prêmios literários, sendo o Prêmio *Camões*, em 2013, o de maior prestígio da língua portuguesa. É membro correspondente da Academia Brasileira de Letras e sua obra demonstra forte influência de artistas brasileiros, como Guimarães Rosa, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade e Manoel de Barros.

Mia Couto iniciou sua carreira artística com a publicação do livro *Raiz de orvalho e outros poemas*, publicado em 1993, mas foi a rica produção de contos e romances que o consagrou como um dos grandes nomes da literatura africana e de língua portuguesa. Em 1999 ganhou o Prêmio *Vergílio Ferreira*. Com a publicação de *Terra Sonâmbula*, em 1992, foi condecorado com o Prêmio Nacional de Ficção da Associação dos escritores moçambicanos, sendo a referida obra eleita pela comissão da Feira Internacional do Zimbabwe um dos melhores livros africanos do século XX. *O último voo do flamingo*, publicado em 2000, rendeu-lhe o Prêmio *Mário Antonio de Ficção*, em 2001.

Publicou: *Cada homem é uma raça* (1990), *Estórias abensonhadas* (1994) *A varanda do frangipani* (1996), *Contos do nascer da terra* (1997) *Na berma de nenhuma estrada* (1999) *O fio das missangas* (2003) entre outras obras publicadas mais recentemente. O autor chama suas histórias de *estórias*, tal como o fazia o brasileiro João Guimarães Rosa, pois para Mia Couto suas produções são atos de contar e de inventar. Como afirmam Ribeiro e Borges (2014), a forma peculiar de contar ou inventar que remetem à tradição oral e às vivências nas comunidades africanas são para o poeta a inspiração necessária para ele brincar com as palavras, inventá-las, reinventá-las, plurissignificá-las a partir de seu modo poético de escrever.

Como habitantes de um entrelugar somos convidados para uma travessia com Mia Couto e suas “estórias” que transcendem o espaço comum, o lugar costumeiro, para adentrarmos num espaço incomum, povoado de vozes, forças, sobrenaturais, rios que banharam a vida dos nossos ancestrais, um entrelugar entre uma tradição que insiste em revisitar um passado que não é mutável e um presente pós-colonial marcado por transformações, por lutas contra a hegemonia do colonizador que fantasmagoriza as lembranças do povo sofrido da África: “Na travessia dessa fronteira de sombras escutei as vozes que vazavam o sol. Outras foram as asas no meu voo de escrever. A umas e outras dedico este desejo de contar e de inventar” (COUTO, 1987, p. 19).

De acordo com Baseio (2007, p. 155) as diversas vozes silenciadas compõem uma

sinfonia humana, que insiste em ser ouvida. Nas vozes das personagens de Couto ouve-se o clamor de um povo marginalizado, oprimido, que deseja escrever um novo capítulo da história de uma África devastada pelos horrores da guerra. Dentro dessa perspectiva, o autor resgata a sabedoria e a tradição oral transpondo para as suas obras a sabedoria dos seus antepassados “tecendo” como o fio que une as missangas num colar, o escritor vai unindo o mundo moderno e o mundo sensível do homem em harmonia com a natureza e consigo mesmo; afinal, para Couto, “somos todos irmãos; árvores, pedras, bichos e homens, homens e pedras. Somos parentes saídos da mesma matéria” (COUTO, 1987, p. 338). Segundo ele, o equilíbrio humano só é possível a partir da reconciliação do homem com a natureza.

Baseio (2007) afirma que as culturas africanas são fundadas na tradição oral e as narrativas orais são a produção artesanal da história do povo africano; por conta disso, os sentidos estão em sintonia, mas subordinados aos ouvidos, pois é no ouvir as histórias que se aguçam os demais sentidos num jogo de sinestésias. Em tais sociedades as experiências narradas são sempre relacionadas às experiências de um grupo inscrito em um tempo comum, representando não um indivíduo, mas um grupo que compartilha das mesmas experiências. Nesse sentido é relevante a figura do ancião, pois é a partir das suas “memórias” que os saberes são transmitidos às novas gerações, que escutam e as repetem para que não se percam ou caiam no esquecimento.

O escritor moçambicano possui a incrível sensibilidade para criar expressões de rara beleza estética ao mesmo tempo em que combina substantivos concretos e abstratos, criando imagens fortes e impactantes, às vezes herméticas: “Talvez minha voz seja um pano; sim um pano que limpa o tempo” (COUTO, 2009, p. 27). Na sua sintaxe é a escritura que ordena os vocábulos: “Há muito tempo, me casei, também eu”. A flexão das palavras fica ao dispor da sua criatividade: “Ambiciono sim, ser o múltiplo de nada. Ninguém no plural. Ninguéns” (COUTO, 2009, p. 54). Em suas metáforas, a presença do rio é uma constante: “Meu peito era um rio lavado” (COUTO, 2009, p. 53).

Sua linguagem é bastante criativa. Segundo Baseio (2007), ela pode também ser vista como uma espécie de cordão umbilical, pois promove a reconciliação do homem moçambicano com as suas origens: “o livro na obra de Mia Couto é utilizado como o cordão umbilical para promover essa reconciliação do homem com a sua terra, com sua tradição, com o homem universal”.

Na poética de Couto, o ancião tem papel de destaque, é o guardião da memória do povo africano, pois é escutando o velho que o jovem aprende a sabedoria do ancestral. Moçambique é a terra de muitos povos, cujas origens são diversas. A obra de Couto representa

um país pós-independência, mas também uma terra marcada pela guerra civil que durou mais de uma década.

Filho de imigrantes portugueses, nasceu na cidade do Beira e cresceu ouvindo a mãe e criadas contando histórias. Nasceu dessas audições seu gosto pela arte literária. Sempre atento às vozes e às vivências do seu povo, recolhe da própria cultura fragmentos, pedaços de sonhos, vivências marcadas pela dor, mas a esperança de escritura de uma Moçambique livre, onde as vozes até então silenciadas que estão à espera de alguém para despertá-las possam ser ouvidas e não mais sufocadas. Como diz o autor: “Na travessia dessa fronteira de sombra, escutei as vozes que vazavam o sol. Outras foram as asas do meu vôo de escrever. A umas e outras dedico este meu desejo de contar e de inventar” (COUTO, 1987, p. 19).

É com extraordinário talento em contar histórias que Couto vai descortinando as janelas para que vejamos a história de Moçambique, cuja Terra é um retrato sem moldura, contudo, há traços marcantes que permitem revelar a identidade de um povo híbrido, mistura de europeus, mestiços, africanos e ainda os portugueses que para lá migraram em busca de melhores condições de vida. O livro de contos: “*Cada homem é uma raça*” é composto por narrativas curtas e trazem reflexões sobre momentos históricos de Moçambique. Momentos estes marcados por conflitos sociais. Se, por um lado, há o colonizador que ali habita e que tenta resistir à assimilação da cultura e das tradições africanas, por outro há o africano, marginalizado, oprimido pelo colonizador que tenta impor a língua e a cultura do dominante.

No conto “O embondeiro que sonhava pássaro”, Couto evidencia a discriminação e as injustiças na sua forma mais cruel. Thiago, “criança sonhadeira sem outra habilidade senão perseguir fantasias” (COUTO, 2013, p. 64) é o personagem que vivencia as crueldades e o autoritarismo praticados pelo colonizador representado na figura dos colonos que perseguem o vendedor de pássaros: homem simples, que sequer tem um nome, residência ou referência familiar. Sua morada é um embondeiro (baobá), árvore sagrada que possui um caráter sagrado para as crianças, cheio de magia e encantamento:

Por trás das cortinas, os colonos reprovavam aqueles abusos. Ensinavam suspeitas aos seus pequenos filhos – aquele preto quem era? Alguém conhecia recomendações dele? Quem autorizara aqueles pés descalços a sujarem o bairro? Não, não e não. O negro que voltasse ao seu devido lugar. Contudo os pássaros tão encantantes que são – Insistiam os meninos. Os pais se agravavam: estava dito (COUTO, 2013, p. 64).

A narrativa é envolvente e carregada de lirismo. Thiago, o menino sonhador, é a presença das lendas e dos mitos da cultura do nativo: “É verdade, mãe. Aquela árvore é capaz de grandes tristezas. Os mais velhos dizem que o embondeiro, em desespero, se suicida por

vias das chamas. Sem ninguém pôr fogo. É verdade, mãe” (COUTO, 2013, p. 65). Por fim, o cumprimento da lenda e a transcendência do menino ao exaurir-se nas chamas que consumiu o embondeiro.

Sua poética também denuncia a injustiça social, ao retratar as viúvas, os órfãos, os velhos e os homens dizimados pelos horrores da guerra, que sobrevivem à margem da sociedade. Uma terra assolada pela crueldade do processo de colonização, mas que em meio a tantos horrores sobrevive com um fio de esperança de construir uma nova Moçambique.

Como biólogo, Couto tem uma estreita relação com o meio ambiente, desenvolve projetos de proteção e preservação da biodiversidade. Porém, procura conciliar o seu conhecimento científico com a poesia pois essas não precisam andar para rumos distintos, pelo contrário: “poesia e ciência são entidades que não se podem confundir, mas podem e devem deitar na mesma cama” (COUTO, 2007, p. 59). Não se intitula poeta nem cientista; contudo, consegue visitar as duas áreas aprendendo com o povo das comunidades, a ler o mundo com lentes, distintas das lentes da ciência.

Couto argumenta que para escrever um novo futuro é necessário que haja grandes transformações, o que implica acabar com a fome, as guerras, a miséria, que assolam não somente a África, mas outros países no mundo. Contudo, para tal proeza, o homem moderno precisa estar imbuído de sonhos e falar várias línguas: uma que dê conta das coisas do cotidiano e outra que dê conta das coisas invisíveis, oníricas:

O que advogo é um homem plural, munido de um idioma plural. Ao lado de uma língua que nos faça ser mundo, deve existir uma outra que nos faça sair do mundo. De um lado um idioma que nos crie raiz e lugar. Do outro um idioma que nos faça ser asa e viagem. Ao lado de uma língua que nos faça ser humanidade, deve existir uma outra que nos eleve à divindade (COUTO, 2007, p. 14).

Ainda segundo o poeta, o que separa o povo moçambicano do futuro que eles almejam é falta de atitude; agregada a ela, um conjunto de valores, posturas, conceitos e preceitos. Para entrar na modernidade é preciso abandonar os sapatos sujos à porta de novos tempos, acreditar na capacidade do povo moçambicano em promover ações que valorizem as suas ideias, sua arte, seus costumes e libertem-se dos modelos europeus que trazem a ilusão de que estão vivendo um tempo de modernidade.

3.2 INFÂNCIA E MEMÓRIA

A infância é compreendida por várias áreas do conhecimento, como a Psicologia, Antropologia, Biologia e Sociologia como a primeira idade do indivíduo. Dentre as ciências

mencionadas, algumas conceituam-na como a fase da imaturidade, do ser incompleto, que requer cuidados especiais de um adulto. Cabe, portanto, ao adulto instruir a criança, educá-la, orientá-la e, enfim, ajudá-la a completar as lacunas dessa fase complexa, que ao longo da vida poderá ser preenchida.

Ariès (2006) chama de *enfant* a criança até os sete anos de idade. Estudos realizados pelo autor buscaram compreender o tratamento dado à criança desde a sociedade primitiva à sociedade industrial (séc. XVIII). Segundo Ariès (2006), na sociedade primitiva a criança até a idade de sete anos, não tinha o domínio da linguagem, seu vocabulário é reduzido, pois sua arcada dentária ainda está em formação. Portanto, a fase *enfant* (infância), era vista como a fase do ser incapaz de articular ideias, expor seu ponto de vista.

Até o fim do séc. XVII não é dispensada à criança nenhuma atenção especial, fato este que se evidencia através das manifestações artísticas como a pintura de quadros em que não se reproduzem imagens infantis e quando estas aparecem, são reproduzidas como adultos em miniatura:

É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Um artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente, reproduzidos numa escala maior (ARIÈS, 2016, p. 17).

Nesse contexto social, as famílias inseriam a criança precocemente no labor diário, ou seja, ela não passava por fases como: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e fase adulta, logo que ela atingia uma certa estatura, já começava a ajudar nas tarefas realizadas pelos adultos. Para Ariès (2016), a sociedade até o séc. XVII não tinha como preocupação ou princípio educar os seus filhos, o que eles assimilavam como: valores, costumes, tarefas domésticas e outras, era no convívio social com amigos e vizinhos.

A partir do séc. XVIII, a criança passa a ser representada nas manifestações artísticas, sobretudo na pintura em que se tornam numerosas as imagens de crianças retratadas sozinhas ou cercada por adultos, sendo aquelas o centro das composições. Nota-se a manifestação do afeto nas relações familiares, o estreitamento de laços entre os componentes de uma mesma família e a preocupação com o bem-estar infantil. Nesse século a sociedade também passou por mudanças significativas com as reformas jurídicas, educacionais e religiosas. Nesse novo contexto, a preocupação com a educação da criança foi um fator relevante desse período. Eclesiásticos e juristas, sob a influência da reforma religiosa, aproveitaram essa efervescência de ideias para instalarem-se como responsáveis pela educação e formação da criança que

merecia atenção e cuidados especiais tanto nos aspectos físicos, quanto morais e espirituais, inclusive as meninas. Coube à escola sob a vigilância da política e da justiça, a educação das crianças e jovens:

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar, cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos (ARIÈS, 2006, p. 195).

A família então passou a preocupar-se com a formação social do ser infantil, delegando à escola a função de educar a criança; porém, o objetivo principal da escola (submissa ao Estado) é disciplinar, vigiar, organizar a vida do outro ser que não tem controle sobre a sua própria vida.

Embora para a família seja cômodo ter um órgão responsável pela educação dos seus filhos menores, são os interesses do Estado e não da família que estão em primeiro plano: manter o controle social e o poder nas mãos daqueles que o têm.

Com a função designada à escola de formar cidadãos dotados de valores morais e éticos, a Literatura exerceu um papel fundamental, pois principalmente através dos contos de fadas os sentimentos como bondade, maldade, inveja, ciúmes, usura, entre outros eram explorados na escola. Todavia, nem mesmo os contos folclóricos primitivos recolhidos e adaptados da tradição oral foram produzidos pensando no infante. A exemplo de Perrault e Grimm, os contos recolhidos por eles não foram criados pensando no entretenimento ou ensinamento da criança. A literatura infantil propriamente dita só iria surgir no fim do séc. XVII, quando a escola passa a ser responsável pela educação dos menores.

Segundo Palo e Oliveira (1998, p. 05), falar à criança em literatura é dirigir-se a um grupo que por ser infantil não tem voz para opinar, pois quem tem o controle de suas vidas são os adultos, que decidem o que lhes é melhor.

As autoras referidas afirmam que a Psicologia contribui para essa inaptidão da fase infantil de que a criança não é madura o suficiente para agir racionalmente segundo as regras e convenções sociais. Todavia, a falta de abstração da criança é compensada por atitudes a partir de coisas concretas, o que para Palo e Oliveira (1998) faz com que a criança assimile as regras e convenções contribuindo para a formação do pensamento racional.

Nessa perspectiva, o texto literário é utilizado como veículo para inculcar valores e crenças ao relacionar situações fictícias ao seu cotidiano. Cabe então à Literatura a função de repassar os valores da cultura ocidental. Contudo, a Literatura como toda Arte “tem outros desígnios e desejos, a criança também” (PALO; OLIVEIRA, 1998, p. 07).

Se à criança falta a capacidade de raciocínio para o discernimento, sobra-lhe a intuição, a capacidade de através dos sentidos observar e compreender o contexto observado. Nessa observação o objeto não é representado simbolicamente, mas apresentado diretamente. As relações são diretas. No universo infantil não existe separação entre os seres comparados:

Assim, o pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico, e uma literatura que se esteie sobre esse modo de ver a criança torna-a indivíduo com desejos e pensamentos próprios agente de seu próprio aprendizado. A criança, sob esse ponto de vista, não é nem um ser dependente, nem um “adulto em miniatura”, mas é o que é, na especificidade de sua linguagem que privilegia o lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana (PALO; OLIVEIRA, 1998, p. 08).

Esse lado intuitivo, espontâneo, é que deve ser explorado pelo professor para que possa despertar a criatividade e a sensibilidade dos nossos leitores em formação, em que eles sejam capazes de expressar suas próprias opiniões a partir da recepção do objeto observado.

Contudo, o trabalho pedagógico com o texto literário tem sido no sentido ainda de ensinar valores, explorar temáticas sociais: pobreza, pais separados, violência, miséria, cujo objetivo é inserir a criança na realidade social (PALO; OLIVEIRA, 1998, p. 10). Nessa abordagem a literatura perde sua essência, pois o que interessa a ela é despertar a sensibilidade do leitor, sua curiosidade, emoções, a imaginação o sonho.

Quando solitária, a criança sonha longamente e volta para um passado distante: a sua vida primitiva. Nela, a criança foi muitos outros seres, mas ela só se reconhece a partir do que outrem diz dela, em outras palavras, o ser é construído em torno de um nome que também é escolha de outros, porém somente o devaneio é capaz de levar a criança às suas primeiras solidões. Essas deixam no ser marcas indeléveis (BACHELARD, 1998). Somente na sua solidão a criança encontra a paz. Contrariamente, a infância conheceu a infelicidade através do adulto que a distanciou (e distancia) do devaneio; este conhece bem a solidão. Quando a criança se torna dona dos seus devaneios, ela descobre a aventura de sonhar:

A memória é um campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações. Toda nossa infância está por ser reimaginada. Ao reimaginá-la temos a possibilidade de reencontrá-la na própria vida dos nossos devaneios de criança solitária (BACHELARD, 1998, p. 94).

A memória nos ajuda a compreender o mundo, as pessoas, as relações existentes entre os seres, as conquistas, os anseios, os conflitos; essa é a nossa herança cultural, tudo o que os outros e que nós vivemos no passado emerge quando a memória é invocada como lembrança. O que é lembrado no ato da rememoração não é o fato em si, mas a impressão que ficou dele:

Pela memória aprendemos o mundo dos nossos antepassados, pois eles nos

ensinam o mundo, eles nos ensinam a valorizar o que existe. Esse valor não é só o valor que a coisa tem em si, é o valor que lhe é atribuído e que nós aceitamos como valor. Isso é uma herança que nós temos e com isso nós nos situamos no mundo que é papel da cultura, exatamente. [...] A escola e a literatura nos trazem a vivência dos outros que são as memórias, porque nós vivemos com as nossas memórias e com as memórias dos outros também (SANTOS, 1999 *apud* ZILMMERMANN, 2006, p. 26).

Podemos então compreender que a memória está relacionada ao tempo presente e ao passado, e é uma experiência contínua que resiste ao tempo. É sempre atual porque traz a vivência, os costumes, ensinamentos, religiosidade, hábitos, e pode ser coletiva ou individual. Quanto mais a memória mobilizar o mundo afetivo das pessoas, suscitando suas lembranças particulares, mais significativa ela será, pois contribuirá para a construção do passado histórico.

Rememorar é muito mais do que trazer à tona o passado, é também um instrumento de autoanálise, avaliação, revisão, autoconhecimento, porém quando evocamos a lembrança o que é lembrado não é exatamente o que fomos, mas como imaginamos no presente. A lembrança é a reconstrução do passado apoiada em dados do presente.

Halbwachs (2006) afirma que toda memória é coletiva, pois ela revela tanto aspectos do indivíduo quanto do grupo ou sociedade do qual ele faz parte. Através da memória é possível identificar o lugar que aquele que rememora ocupa na comunidade da qual é membro.

A memória coletiva permanece viva através das tradições, costumes, comemorações, rituais de um grupo social. Beda (2007) afirma que a palavra poética surgiu na Antiguidade para explicar acontecimentos originais, os feitos dos deuses e heróis e o tempo mítico, o começo de tudo. Na mitologia grega, a deusa Mnemósine (personificação da memória) possui o poder de transpor-se de um mundo para outro, assim, o poeta ao ser possuído pelas musas, simultaneamente, é também por Mnemósine que recebe o dom do conhecimento sobre todas as coisas.

Para a autora, o poeta escreve sob a influência da memória, portanto a autobiografia não é uma simples rememoração do passado, mas uma recriação dos acontecimentos vistos ao mesmo tempo pelo eu presente e pelo eu-passado.

Para Bachelard (1998), todos nós temos uma infância imóvel, mas sempre viva, bem escondida, porém ela é despertada apenas em instantes de existência poética. Essa existência poética pode surgir a partir de um gesto, situação, impulso. Há em nós uma infância em potencial e temos por nossas lembranças da infância um profundo apego.

Tentamos definir a memória a partir da visão de alguns teóricos, para chegar ao ponto que desejamos: refletir de que maneira Mia Couto e Manoel de Barros se valem da memória para produzirem suas obras.

3.3 A IDENTIDADE INFANTIL-LIVRE-PANTANEIRA NA POESIA DE MANOEL DE BARROS

A natureza é um elemento muito marcante na poética de Manoel de Barros; mais do que um louvor à dimensão da Natureza em sua totalidade, há também em sua obra uma supremacia do natural/primitivo em relação ao social/civilizado:

Quando meus olhos estão sujos de civilização, cresce
 Por dentro um desejo de árvore e aves
 Tenho gozo de misturar nas minhas fantasias o,
 Verdor primal das águas com as vozes civilizadas. (BARROS, 2010, p. 199).

A poética de Barros nasce da própria natureza; seus poemas são compostos por aves, rios, objetos sem utilidade na sociedade capitalista que são arremessados para fora, sendo utilizados para “desinventar coisas” e sua desinvenção é capaz de transformar pentes em begônia, em lagarto, em osso. É desse material que o poeta se vale para compor os seus versos. Sua escritura nega a cultura erudita, o saber institucionalizado para revelar, através da poesia, o sabor natural, fruto da relação do homem com a natureza. A partir da relação sensitiva com o espaço natural, o poeta explora através dos sentidos a magnitude do mundo sua magia, seus mistérios.

O fantástico também é traço marcante na poética desse escritor. Coisas ilógicas são sugeridas pelo poeta que costuma inspirar-se em coisas banais, situações corriqueiras vistas pelo homem moderno como sem importância e que instiga o leitor a pensar sobre as próprias ações humanas: o apego aos bens de consumo e a negação de uma relação com a natureza e consigo mesmo.

Barros costuma brincar com a gramática da língua, subvertendo sua sintaxe e criando a sua própria “gramática expositiva do chão”. Despreza o estudo formal, a academia e os livros, pois estes, segundo ele, teriam distanciado o homem da sua essência, da natureza, da busca de algo que o aproxime do sagrado e o resgate do caos, ao qual estamos fadados:

Entrar na academia já entrei
 Mas ninguém me explica por
 que essa torneira aberta
 Nesse silêncio
 jorrando... Sou bugre
 mesmo
 Me explica mesmo
 Me ensina modos de gente
 Me ensina a acompanhar um enterro de cabeça
 baixa. Me explica por que um olhar de piedade

Cravado na condição humana
Não brilha mais que um anúncio luminoso?
(BARROS, 2005, p. 27).

Como diz Baseio (2007, p. 82), a obra de Barros “celebra e consagra a comunhão do homem com a natureza”. Ele busca valorizar a apreensão do homem através da intuição e não pela razão, pois através da intuição o homem torna-se capaz de enxergar além da superficialidade, aquilo que está posto, estabelecido, contrariando a razão que busca através da ciência construir, produzir, valorizar as modernas invenções tecnológicas que conectam o homem às regiões mais longínquas, porém toda essa “parafernália,” o distancia de suas raízes, dos seus ancestrais.

O leitor da obra de Manoel de Barros é convidado a desvendar mistérios, deparar-se com ilogismos, incertezas, inventividade, fantasia. O poeta não nos oferece um mundo pronto, acabado, mas nos elege para criá-lo a partir das veredas que escolhemos trilhar, nestas veredas o leitor desaprende para reinventar uma nova forma de aprender.

O menino Bernardo, “personagem” de alguns poemas, é o menino “bocó” que possui o dom de poeta, uma vez que é capaz de ouvir as vozes da origem e do chão. Bernardo é um ser que desconhece as engrenagens do capitalismo, sua relação é com as coisas simples; “vagabundear é virtude atuante para ele”, “não tem nome, nem relógio”. A cronologia não lhe importa, nem os bens produzidos pelo homem. Vive em comunhão com a natureza e não tem preocupações com o ser ou ter. É na personagem Bernardo que Barros materializa o seu desejo de retorno às suas origens de menino pantaneiro: “sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos” (BARROS, 2008, p. 59).

Em linhas gerais, o que marca a poética do escritor Manoel de Barros é o fato de que sua escrita lança mão de uma linguagem artisticamente trabalhada que tende a extrapolar continuamente os limites da lírica tradicional. Segundo Baseio (2007), a noção de sagrado faz parte do projeto estético e político de tal autor, e isso se mostra tanto no sentido de certa afirmação de sua identidade pantaneira quanto brasileira também. A oralidade é outro fator marcante nas produções desse autor, que “brinca” com a linguagem, subvertendo a língua mãe e sua sintaxe com neologismos.

O escritor Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em Cuiabá (MT), em 1916, vindo falecer em Campo Grande (MS), em 2014. Com um ano de idade, seus pais mudaram-se para o Pantanal, lugar em que teve contato marcante com a natureza, fato que marcou para sempre a sua obra literária; sua linguagem poética sempre procurou transformar aquilo que é abstrato

em tátil, olfativo, visual, gustativo, e auditivo, sob uma aparência surrealista, e de enorme racionalidade. Ingressou na Juventude Comunista, mas desiludiu-se com a política, e resolveu passar um tempo na Bolívia e Peru. Em Nova York, fez cursos sobre pintura e cinema no Museu de Arte Moderna, tendo contato com as obras de Picasso, Van Gogh, o que acentuou ainda mais o seu estilo e desejo de liberdade em que a arte não tem compromisso com a verossimilhança. Para Baseio (2007), enquanto o homem religioso vive em um cosmos sacralizado, o homem moderno (a-religioso), vive em um cosmos dessacralizado; todavia, este mantém uma relação com o sagrado mesmo que de maneira camuflada, e esse é um aspecto caro à poética de Manoel de Barros.

O autor criou uma obra bastante original ao mesclar em seus poemas temas um tanto quanto regionalistas e um traço anti-acadêmico e não-alegórico que o permitiam criar versos que buscavam produzir apenas imagens e nada além disso; a sua obra *Livro sobre nada* é um bom exemplo dessa empreitada, seguida de títulos como *Livro das ignorâncias*, *Poemas concebidos sem pecados*, *Poesia quase toda*, *Face imóvel*, *Guardador de águas*, entre outros.

O trabalho intenso com memória e a poética memorialística é um traço característico nos poemas desse poeta. Importa lembrar que a memória, em linhas gerais, nos ajuda a compreender o mundo, as pessoas, as relações existentes entre os seres, as conquistas, os anseios, os conflitos; essa é a nossa herança cultural, e tudo o que os outros e que nós vivemos no passado emerge quando a memória é invocada como lembrança. O que é lembrado no ato da rememoração não é o fato em si, mas a impressão que ficou dele.

Preso ao contexto de experimentações líricas próprio da Geração de 45, Manoel de Barros entendeu perfeitamente a proposta estética dos simbolistas franceses ligada ao abandono da alegoria e busca pelo símbolo, tornando-se um poeta por vezes taxado como hermético por parte da crítica. Embora por muito tempo o poeta tenha permanecido no anonimato, a produção artística do escritor na atualidade é apreciada internacionalmente e tem sido objeto de estudo para quem deseja perceber o mundo através do olhar “oblíquo” desse grande escritor

Através de sua poesia, Barros busca fazer reflexões sobre a vida cotidiana do homem pantaneiro e sua relação com a natureza, buscando inspiração nas lembranças evocadas da infância:

O canto distante da sariema encompridava a tarde
 E porque a tarde ficasse mais comprida sumia dentro
 dela E quando o grito da mãe nos alcançava a gente
 Já estava do outro lado do rio.
 O pai nos chamou pelo berrante... (BARROS, 2008, p. 41)

A vida no campo, as peraltices de menino que “sumia dentro da tarde”, na liberdade do contato com a natureza. A poética de Barros é construída por seres que compõem o universo natural: *sapo, lesma, água, pedra, rio*. Segundo Baseio (2007), é a partir desses elementos que o poeta faz sua poesia surgir, como uma recusa ao universo imposto pelo capitalismo operante: tecnologia, cientificismo, globalização. Baseio (2007, p. 73) também conclui que na democracia do capitalismo só se produz o que é interessante ao mercado e não à humanidade. Na visão do poeta, “A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá / mas não pode medir seus encantos” (BARROS, 2006, p. 53).

De certo modo, faz-se possível afirmar que na poética de tal escritor há sempre uma constante aproximação entre o homem e a noção geral da Natureza, enquanto origem e espaço de significação do mundo. Não é à toa que no texto “Anúncio”, que abre um de seus livros, o poeta afirme:

Este não é um livro sobre o Pantanal. Seria antes uma anunciação. Enunciados como que constativos. Manchas. Nódos de imagens. Festejos de linguagem. Aqui o organismo do poeta adoece a Natureza. De repente um homem derruba folhas. Sapo nu tem voz de arauto. Algumas ruínas enfrutam. Passam louros crepúsculos por dentro dos caramujos. E há pregos primaveris... (Atribuir-se natureza vegetal aos pregos para que eles brotem nas primaveras... Isso é fazer natureza. Transfazer.)

Essas pré-coisas de poesia. (BARROS, 2010, p. 197)

Dentro dessa perspectiva é que Almeida (2017, p. 150) afirma que dentro do “projeto poético de Manoel de Barros percebe-se que o ecossistema do Pantanal é bem mais que cenário”; então nesse caso, rejeita-se o “falar sobre” e buscam-se os “enunciados constativos”, fato este que nos faz entender que em sua poética não há discurso de compreensão, mas sim de “amostragem do mundo natural”.

O trabalho poético com o espaço vai além do sentido meramente rural ou pantaneiro e também assume um aspecto geográfico do lugar. Nessa perspectiva, Santana (2017) também alude a certa temática da viagem turística na obra de Barros. O eu-lírico, de início, coloca-se no plural, “como a demonstrar que segue em comitiva para o resgate do paraíso perdido, que é o pantanal do Mato Grosso do Sul”. Seu ponto de partida seria a cidade de Corumbá:

Corumbá estava amanhecendo.

Nenhum galo se arriscara ainda.
 Ia o silêncio pelas ruas carregando um bêbedo.
 Os ventos se escoravam nas andorinhas.
 Aqui é o Portão de Entrada para o Pantanal.
 Estamos por cima de uma pedra branca enorme que
 o rio Paraguai, lá embaixo, borda e lambe (BARROS, 2010, p. 197).

O poeta constrói imagens a partir de coisas sem utilidade; um pente que em estado de decomposição toma a forma de um rio, de um osso, na imaginação do menino que tinha dom para ser poeta. Para Barros, são as coisas que estão no abandono que asseguram a grandeza do ser. Tudo o que para o homem moderno já não lhe é útil é reinventado, res-significado, ganhando um novo sentido na tessitura de Barros:

Prefiro as máquinas que servem para não funcionar:
 Quando cheias de areia de formiga e musgo – elas
 podem um dia milagrar flores (BARROS, 2006, p. 57).

Como criança inventa palavras (milagrar), explora os mistérios da natureza, deslumbrase com as coisas simples do cotidiano, não havendo limites em suas “peraltagens”, pois pode voar livremente como um passarinho, ser árvore, pedra, vento. “Assim: tem hora que eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam” (BARROS, 2008, p. 113).

Através do olhar do menino, o poeta constrói a identidade do seu povo ao compor o chão brasileiro: pedra, rio, boi e as personagens: negro, índio, vaqueiro, Cabeludinho (garoto de cabelos compridos e olhos remelentos), Polina (menina que não sabia pronunciar o próprio nome), Bernardo: personagem através do qual deslumbramos o nosso sentimento de pertencimento a um modo de ser, a um lugar de nosso vasto território brasileiro.

A poesia de Manoel de Barros, sob determinado aspecto, pode ser entendida como a representação lírico-imaginativa do homem pantaneiro. O cenário descrito na obra do poeta é construído a partir da paisagem sul mato-grossense; pássaros, árvores, gado, vaqueiro, bichos, e por muitas vezes esse quadro é pintado através da ótica do menino que explora o seu espaço natural, expressando através de seus versos as experiências e o cotidiano da comunidade do pantanal mato-grossense. A questão é que a lógica da criança-personagem que fala nos poemas cria um ambiente ainda mais interessante para a obra de Barros, uma vez que potencializa a riqueza poética de seu texto.

Sua obra, desse modo, é identitária porque constrói o seu eu, o seu espaço-origem, a história do seu povo. Como afirma Hall (2001, p. 71), “Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos”. É, portanto, explorando o regional de seu modo peculiar que Barros busca a construção de sua identidade (mágica) como ser ambíguo, fragmentado, mas que faz parte de um espaço temporal.

A memória é o fio condutor da infância e é através dela que o poeta busca construir a sua identidade. Dentro dessa perspectiva da memória como o retorno à infância, que acreditamos ter a obra de Barros um grande potencial no sentido de sensibilizar e despertar o interesse do público infanto-juvenil para o trabalho com a Literatura em sala de aula. Para o adolescente o retorno à infância traz a possibilidade do retorno ao sonho, à magia, à reconstrução do seu mundo e porque não dizer, à construção da sua identidade.

3.4 MIA COUTO E MANOEL DE BARROS: UM ENCONTRO DE VOZES

O meu pai me ensinou a olhar para as pequenas coisas, ao jeito de Manoel de Barros, procurando brilhos entre poeiras e cinzas do chão (Mia Couto).

Com a habilidade do tecelão que maneja o seu tear, Barros e Couto manejam as palavras. Brincam com a linguagem ao subverterem as regras da Língua Portuguesa; criam neologismos, metáforas, metonímias e, nesse jogo, o leitor é convidado a penetrar em um universo mágico, ilógico, sobrenatural.

Embora pertençam a continentes distintos, suas vozes se cruzam ao decantarem suas raízes, o seu povo, embriagados de um sentimento de pertencimento aos espaços-origem. Valorizam a natureza e, para ambos, é na comunhão com o seu meio, observando formigas, escutando o canto dos pássaros, as vozes diversas que ecoam na natureza que o homem pode encontrar-se consigo mesmo.

Ambos se nutrem na fonte da tradição, ao reinventarem os mitos, as lendas, os provérbios populares. Suas personas e personagens representam o homem pantaneiro e seus costumes, o andarilho errante, o menino peralta, os marginalizados. Em Couto, os órfãos, os velhos, as viúvas o colono “animalizado” pelo colonizador que resiste à cultura do povo nativo. Enquanto Manoel de Barros desinventa a linguagem (“a terapia literária consiste em desarrumar a linguagem”), Mia Couto a recria (“isso é coisa de mulherido”).

Couto preocupa-se com a reconstrução de Moçambique, e nessa tentativa de reconstruir o país assolado pelas guerras, busca na tradição oral resgatar os valores, os ensinamentos transmitidos pelos mais velhos, pois tem a esperança de que a sociedade seja um lugar mais justo em que as pessoas possam conviver com espírito de coletividade e respeito às diferenças étnicas e sociais.

Barros, por sua vez, volta-se para o Pantanal, para suas origens, rejeitando a modernização, pois esta impõe valores ditados pelo capitalismo, como; individualismo, materialismo, futilidades que provocam no homem moderno a falta de sensibilidade para

perceber o que realmente pode ser relevante para a convivência de uma forma menos conflituosa e com mais dignidade e respeito aos outros seres.

4 OS SUJEITOS DA NOSSA PESQUISA E O ESPAÇO ESCOLAR

Convém fazermos uma breve apresentação da escola na qual fizemos a nossa intervenção. O prédio está localizado em um bairro considerado nobre, com várias farmácias, agências bancárias, hotéis, clínicas e lojas.

A escola funciona nos turnos da manhã, da tarde e da noite, sendo manhã Ensino Fundamental; tarde: Ensino Fundamental e Médio e à noite apenas o Ensino Médio. A clientela atendida pela escola é basicamente de um bairro da periferia da cidade de Marabá, porém atende alunos de vários bairros da cidade. A escola tem um bom índice de aprovação em universidades públicas, por isso há uma grande demanda de alunos por vagas desde o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Geralmente, um grande número dos alunos matriculados no 6º ano são de um bairro periférico próximo da escola e eles trazem inúmeras dificuldades de aprendizagem. Muitos ainda não dominam a tecnologia da leitura e escrita. São muitos os desafios que os professores têm enfrentado ao receberem esses educandos que já trazem um *déficit* de aprendizagem e que somados a essa deficiência terão os problemas de adaptação em outro ambiente escolar, novos professores e a convivência com colegas de diferentes bairros.

A escola é composta por 12 salas de aula, uma biblioteca, laboratório de informática, cantina, uma quadra para recreação, secretaria, sala dos professores, sala da coordenação e sala da direção.

Entramos em contato com a direção da mesma e fomos informados de que os alunos do 8º ano estavam desde o início do ano letivo sem professor de Geografia e que poderíamos aproveitar os horários em que estavam sem aulas para desenvolvermos o nosso projeto. Conforme as informações dadas pelo diretor, poderíamos reservar o espaço da biblioteca, que por sinal é bastante disputado. A concorrência por tal espaço, todavia, não se dá pelos alunos, mas pelos professores do Ensino Médio, que o utilizam não para a leitura de textos literários, mas para ministrar suas aulas de Biologia, Química, História num ambiente climatizado, pois um bom número de salas de aula ainda não possui climatização e por isso, deveríamos reservar esse espaço com antecedência.

A biblioteca da referida escola conta com duas profissionais para atender aos alunos, ambas com formação em Letras, porém readaptadas por problemas de saúde. A sala é ampla, porém dispõe de apenas uma central de ar para refrigerar o espaço, o que geralmente não acontece, principalmente quando recebe uma média de trinta e cinco a quarenta alunos. Algumas mesas com cadeiras são postas para os frequentadores do espaço e durante os dias

que lá estivemos percebemos que é frequente a visitação; um bom número de estudantes busca livros didáticos e manuais de pesquisas do Ensino Médio.

O acervo da biblioteca é composto por livros de contos, poemas, romances, mas boa parte dos livros é para consulta de pesquisa, porém em grande parte, manuais didáticos de anos anteriores. Perguntamos a uma das funcionárias da biblioteca se havia livros de Manoel de Barros e Mia Couto. Infelizmente, a biblioteca não dispunha de nenhum exemplar desses autores.

A professora de Língua Portuguesa nos informou que ela iniciaria no dia seguinte um projeto de leitura, envolvendo as quatro turmas da tarde e nos convidou para assistirmos o momento de sensibilização das turmas. No outro dia, estávamos lá para acompanharmos de perto esse primeiro momento.

Uma grande mesa cheia de livros e brinquedos, realidade bem distante de alguns daqueles adolescentes. A professora falou um pouco sobre alguns livros expostos (todos eram de suas filhas), e contou a importância de alguns daqueles livros para sua vida pessoal. A palavra nos foi concedida e aproveitamos para falar da importância da leitura no nosso cotidiano e das nossas expectativas em relação às atividades que iniciariamos no dia seguinte. A palavra foi franqueada também ao coordenador pedagógico da escola, que rememorou as suas primeiras experiências com o texto literário e de como essas experiências foram fundamentais para que ele aprendesse a ler e escrever. Aproveitamos o momento e distribuimos um questionário com perguntas relacionadas ao ensino de leitura na Educação Básica.

Abaixo, ilustramos a dimensão das respostas referentes ao Questionário respondido pelos quatro professores que compõem o quadro de 25 docentes. Ressaltamos que apenas os professores que ministram a disciplina: Língua Portuguesa responderam o questionário. Para a identificação dos professores utilizamos as letras A, B, C e D.

1 - QUAL A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

Licenciatura em Letras – 04

2 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA COMO PROFESSORA?

Prof. A – 26 anos

Prof. B – 10 anos

Prof. C - 21 anos

Prof. D – 14 anos

3 - QUAL A SUA JORNADA DE TRABALHO?

Prof. A – 20 horas semanais

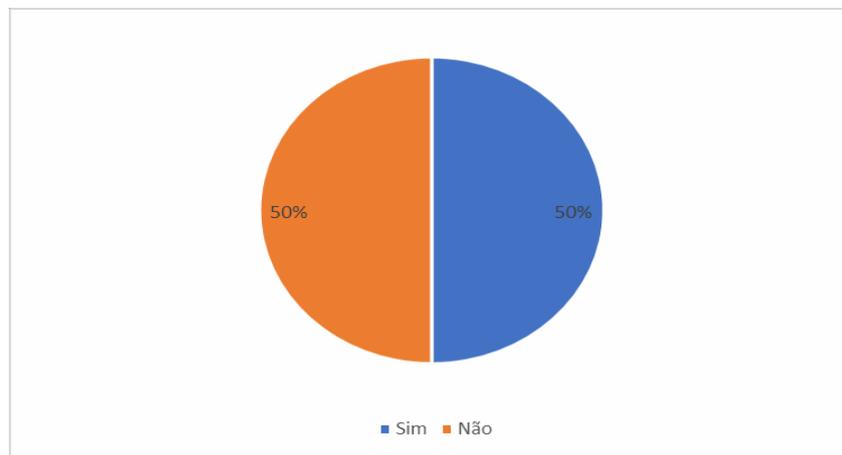
Prof. B – 20 horas semanais

Prof. C – 20 horas semanais

Prof. 7D – 25 horas semanais

4 - VOCÊ DESENVOLVE ALGUM PROJETO DE LEITURA NA ESCOLA?

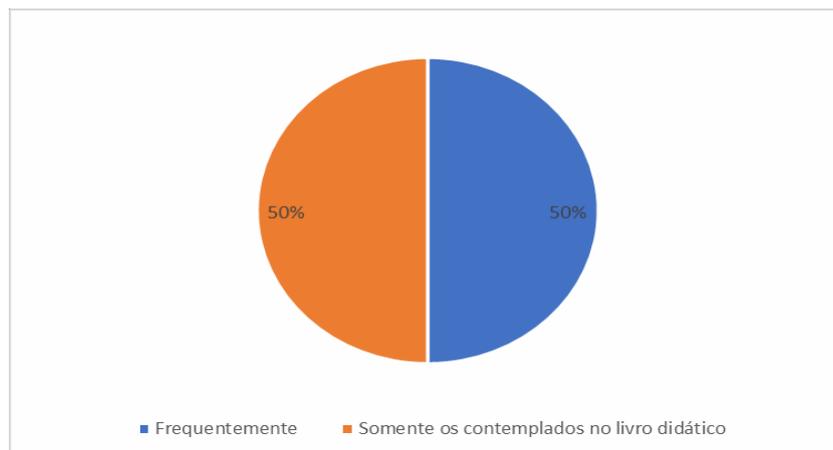
Gráfico 01- Desenvolvimento de Projeto de leitura na escola



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

5 – O TEXTO LITERÁRIO É TRABALHADO EM SUAS AULAS?

Gráfico 02 - O uso texto literário na sala de aula



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

6 – VOCÊ UTILIZA A BIBLIOTECA OU OUTROS ESPAÇOS PARA LEITURA COM OS ALUNOS?

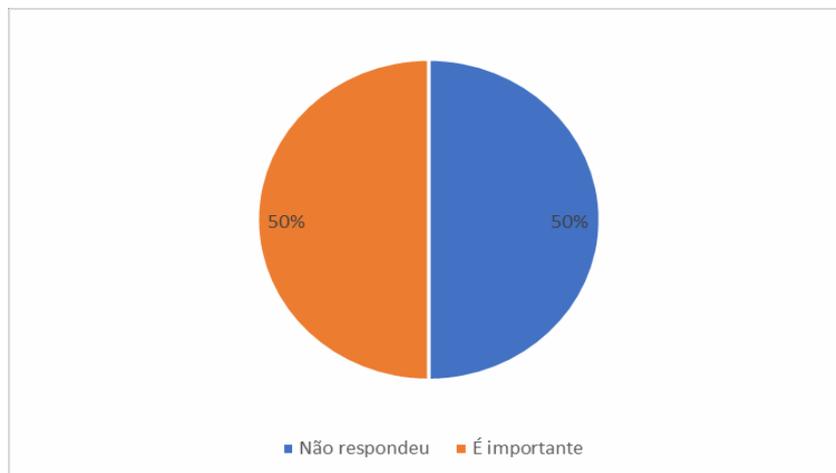
Gráfico 03 - Acesso à biblioteca



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

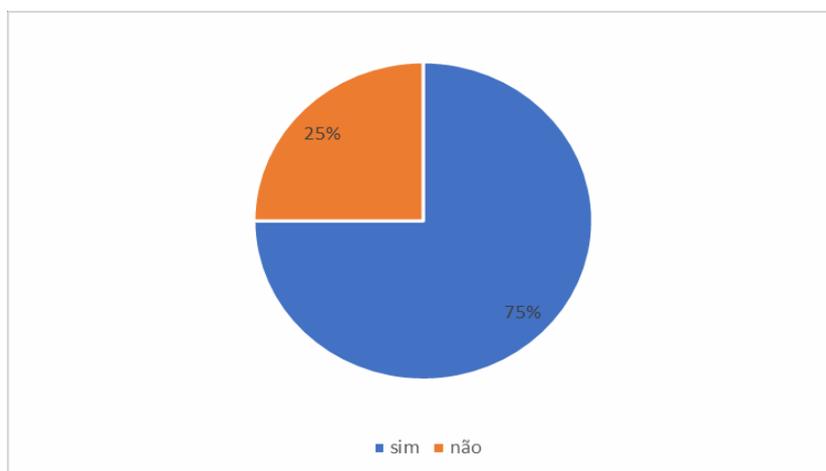
7 – PARA VOCÊ, QUAL A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO À LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL?

Gráfico 04 - Estímulo da leitura no Ensino Fundamental



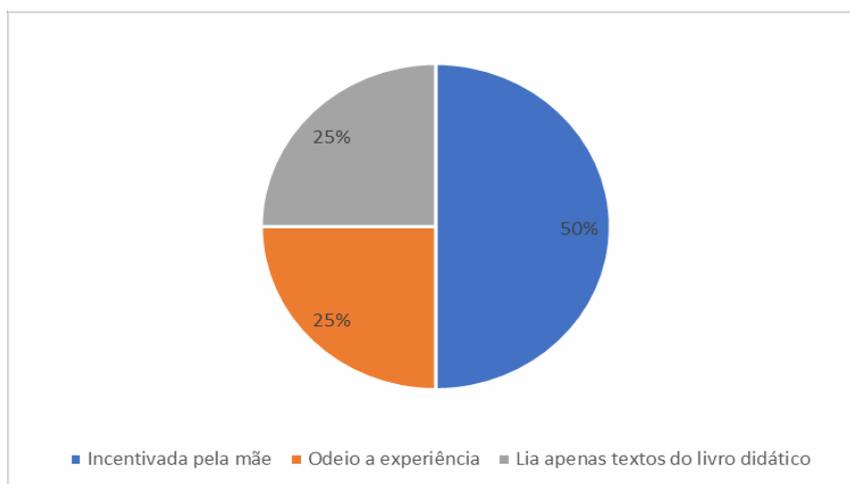
Fonte: Arquivo dos pesquisadores

8 - VOCÊ COSTUMA LER TEXTOS LITERÁRIOS?

Gráfico 05 - Frequência de leitura de textos literários

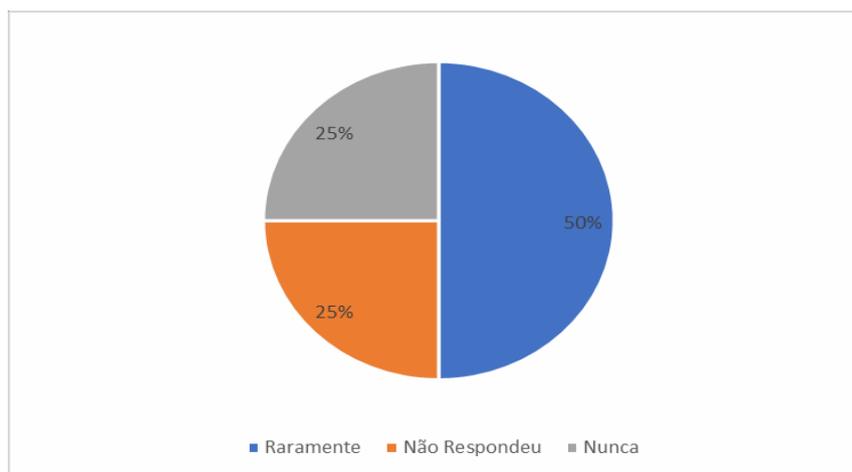
Fonte: Arquivo dos pesquisadores

9 – COMO FORAM SUAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA?

Gráfico 06 - Primeiras experiências de leituras

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

10 – VOCÊ OFERECE LEITURAS MAIS COMPLEXAS A SEUS ALUNOS?

Gráfico 07- Leitura complexas na sala de aula

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

A partir das respostas dadas pelos professores é possível traçar o seu perfil em relação ao ensino de Literatura. É importante observarmos que as horas semanais trabalhadas por todas elas chega a um número de 8 horas/aula por dia, que são distribuídos nos dias letivos semanais, sobrando um dia para o repouso semanal e para fazer outras atividades rotineiras de qualquer ser humano; nessas atividades rotineiras estão incluídas a organização de diários, elaboração e correção de provas e simulados e o planejamento das aulas, ou seja, que tempo essas professoras têm para planejarem suas aulas, lerem um texto literário, organizar outros materiais pedagógicos? Talvez se imagine por que uma jornada de trabalho tão intensa. E nos atrevemos a responder que o salário do professor é tão defasado que para viver com o mínimo de dignidade ele se submete às vezes a trabalhar duzentas horas ou mais, mensalmente, o que conseqüentemente faz com que ele não tenha tempo para investir na sua formação profissional, nem em qualidade de vida, como a prática de um esporte.

Quando indagados sobre desenvolver projetos de leitura na escola, as opiniões se dividiram, alguns professores entendem que os projetos podem não resolver as dificuldades dos alunos em relação à leitura, mas podem despertar o gosto pela leitura, outros, porém acham que é perda de tempo, pois os alunos não levam nada a sério.

Souza (2010) afirma que se desejamos que os nossos alunos despertem para o gosto de ler e melhorem sua competência leitora, é necessário fazer com que eles passem mais tempo

com as páginas impressas. O professor deve ser um exemplo de leitor. Deve comentar com seus alunos sobre trechos de obras literárias que leu ou está lendo, deve ter entusiasmo ao descrever ações das personagens, ou seja, instigar a imaginação do leitor em formação.

Quando perguntados com que frequência liam textos literários com os alunos as opiniões também se dividiram: dois responderam *frequentemente*, dois responderam que só trabalham os *textos do livro didático*. Fica evidente que alguns professores não veem a necessidade de se trabalhar a leitura como uma prática frequente. A importância dada à leitura também é algo que nos chamou a atenção pois quando perguntamos qual a importância do ensino de leitura no curso fundamental dois professores não opinaram e dois disseram achar interessante/importante. O mesmo acontece com o número de visitas com os alunos à biblioteca: dois responderam não utilizar e dois responderam que frequentam a biblioteca com os seus alunos.

Quanto à pergunta sobre as primeiras experiências com a leitura, dois disseram que receberam o incentivo de suas mães na infância, enquanto um disse que leu apenas os textos dos seus livros didáticos; houve ainda quem dissesse que odiou a experiência de leitura e outro que respondeu não ter o hábito de ler textos literários.

Segundo Petit (2010), a leitura é uma arte, que mais se transmite do que se ensina. Para que hoje possamos nos considerar leitores, foi necessário que em nossa infância alguém nos tenha contado histórias ou tivéssemos contato com obras que tenham sido tema de conversas entre os maiores e de alguma forma tenham feito parte das nossas primeiras experiências com a palavra escrita, o exemplo da prática de leitura de nossos pais ou pessoas bem próximas a nós é fundamental para que também desenvolvamos o hábito de ler:

Se chegaram a ler foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetivo e 'discreto de um mediador com gosto pelos livros, que fez com que a apropriação deles fosse almejada (PETIT, 2010, p. 11).

Quanto à professora que confessou odiar as primeiras experiências com a leitura, provavelmente tais experiências foram traumáticas: a leitura como castigo ou obrigação. Infelizmente, esse tipo de experiência jamais fará da leitura um hábito. É óbvio que a leitura não deve ser vista apenas como um hábito prazeroso: lemos também por uma necessidade de interação em diferentes contextos, porém dificilmente adquirimos o hábito de ler porque temos consciência dessa necessidade, o hábito vem pelo prazer de ler, depois vem a necessidade da leitura para outros fins.

A contemplação da Arte é uma necessidade humana. Ferrarezi (2017, p. 25) afirma que muito mais do que um ser racional, “o homem é um ser estético”. Ele não existe porque

pensa, tal como defendido por grandes filósofos como Descartes, mas porque sente o mundo ao seu redor e é capaz de apreendê-lo através dos sentidos. Só há equilíbrio em nossa existência se as outras inteligências humanas estiverem interligadas com a dimensão estética.

Quando entramos em contato com qualquer manifestação artística: quadros, músicas, danças, ornamentações, acontece a experiência estética. Precisamos dessas experiências para a partir delas contemplarmos algo e o avaliarmos como belo ou com a ausência do belo, aquilo que suscita prazer ou desprazer, assim nos tornamos sujeitos em nossa relação com o mundo (FERRAREZI, 2017, p. 29).

Ainda segundo o referido autor, o primeiro contato com um texto, seja ele literário ou não, é de natureza estética: “A intermediação estética é a porta de entrada para a construção de novos leitores”. Ao analisarmos as respostas das professoras: A, B, C e D, constatamos que enquanto A e D tiveram incentivo em ter experiências prazerosas com o texto literário, a professora B confessa que odeia recordar a sua experiência de leitura, enquanto C diz que só leu textos do livro didático. Ferrarezi (2017, p. 29) afirma que são vários os motivos que cooperam para que nossas crianças não sintam prazer em ler; o ensino lógico e a leitura para memorização são exemplos de práticas de leitura que só distanciam a criança da experiência estética, o que faz com que ela não vivencie as suas próprias experiências. As respostas sobre a compreensão textual vêm prontas, impedindo o aluno de expressar suas próprias opiniões. Esse tipo de ensino torna a leitura uma obrigação e fardo pesado a se carregar para o resto da vida escolar.

Portanto, o ensino de leitura deve ser mediado com entusiasmo, de maneira que os alunos sejam despertados para os saberes e os sabores da Literatura. Como havíamos combinado com a coordenação pedagógica, ministramos uma oficina para os professores cuja temática foi “A leitura do texto literário”. Marcamos uma data, porém a mesma foi alterada por três vezes porque foram surgindo problemas internos que precisavam de urgência para serem resolvidos. Convém esclarecermos que as escolas municipais de Marabá dispõem em seu calendário de um dia reservado em cada bimestre para reunião pedagógica a fim de tratar assuntos relativos às atividades escolares, dentre outros.

Nossa oficina aconteceu num dia de feriado nacional, porém letivo como dia de reposição de aula, por conta de uma paralização dos professores em reação aos cortes dos seus salários anteriormente. Dos quatro professores de Português, apenas um se fez presente na oficina. Poucos professores das demais disciplinas estiveram presentes, mas os poucos que participaram contribuíram bastante para o nosso crescimento com as suas inferências e relatos

de experiências. Estiveram também conosco o orientador pedagógico, a coordenadora pedagógica e a vice-diretora da escola que falaram também dos desafios enfrentados enquanto gestores e da resistência de alguns professores em relação a desenvolver projetos de leitura.

A pauta da nossa oficina foi a seguinte:

ENCONTRO DE EDUCADORES: O ENSINO DE LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO.

- 1- Boas-vindas.
- 2- Leitura do texto – “O abraço”.
- 3- Música – “Epitáfio”.
- 4- Dinâmica com a música.
- 5- Leitura coletiva do texto: “A leitura” – Vicent Jouve.
- 6- Apresentação de *slides*.
- 7- Leitura do texto – “As reinvenções da roda” – autor desconhecido.
- 8- Música – “Tempos modernos”.
- 9- Considerações finais.
- 10- “Assuntos internos” – coordenação e vice-direção.

Iniciamos a oficina com o texto “O abraço”. Foi distribuída uma cópia do texto para cada um dos professores. Fizemos a leitura e trocamos abraços como uma maneira de nos cumprimentarmos.

Posteriormente, ouvimos a canção: “Epitáfio”, do grupo musical Titãs. Após a execução da música pedimos a todos que escrevessem em um pedaço de papel algo sobre suas vidas completando a seguinte frase: “Eu devia ter...”; fixamos numa parede uma folha de papel 40 kg com a mesma frase. Eles se apresentaram aos colegas, fizeram a leitura daquilo que escreveram e depois cada um fixou seu papel na folha de papel fixada por nós. Foi uma boa experiência, pois falaram dos seus sonhos adormecidos, das desilusões, das ilusões, da família e do trabalho. Houve riso e choro. Depois passamos para a leitura coletiva. Nos dividimos em grupos e cada grupo fez uma leitura e socializou a compreensão com os colegas. Ressaltamos que levamos para esse momento apenas o primeiro capítulo do livro de Jouve (2002), “A leitura”. O título do primeiro capítulo é: “O que é a leitura?”. Apesar de a maioria dos professores não serem de Português, muito se envolveram e participaram das discussões. Fizemos um intervalo de quinze minutos e depois retornamos com a apresentação

dos *slides*. Nosso objetivo foi instigar uma reflexão sobre: o que é leitura? O que ler e para quem se lê? Há um tempo reservado para a leitura no ensino de língua materna? O ensino de leitura faz parte do currículo escolar? Por que nossos alunos não sentem prazer no ato de ler?

Esse momento foi interessante porque os professores falaram das dificuldades em suas disciplinas como Matemática em que falta a compreensão dos alunos na problematização para depois chegarem à resolução. A professora de Geografia também falou das suas angústias frente às dificuldades dos alunos. Ferrarezzi e Carvalho (2017, p. 23) afirmam que ler é interagir com o texto, compreender as ideias que ele traz, é ter a capacidade de agir criticamente em diferentes situações na sociedade letrada. A professora de Português falou dos projetos de leitura, das dificuldades e dos avanços dos seus alunos, porém entende que formar leitores é tarefa árdua e que é necessário o envolvimento de toda comunidade escolar.

Para Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 24) é preciso disponibilizarmos tempo para leitura de textos de maneira inteligente relacionando os textos lidos com o mundo e com outros textos e sistematizar a leitura dentro do currículo escolar desde a alfabetização à educação básica.

Aproveitamos o momento da Oficina para falar das experiências de leitura e o coordenador da escola teve a oportunidade de falar do quanto foi importante o livro: *As aventuras da família Tamanduá*. Transcrevemos aqui o seu depoimento:

Bom... É eu vou inici.. Eu vou contar um pouco da minha... Da minha experiência de... De leitura, que remonta a segunda metade da década de oitenta quando eu com seis, sete anos comecei a ter os primeiros contatos pra.. mais prazerosos na verdade com leitura. É.. eu me recordo bem de um tio que... Que tinha cinco filhos e ele deixou esses, esses primos, né, lá em casa, e a gente conviveu durante um bom tempo juntos e... Tenho uma lembrança muito forte na verdade dum livro, *As aventuras da família Tamanduá* que era um livro de uma... Da biblioteca pública. Alguém dos primos, eu não sei qual, descobriu esse livro no acervo da biblioteca e aí pegava, pegou emprestado. Quando os mais velhos que sabiam ler, lia pra gente a gente queria ver e ouvir mais, ouvir mais e a história era muito boa, muito, muito interessante, né.. contava a história de uma família de tamanduás que.. que foi expulsa de uma fazenda que tinha sido vendida pra novos donos. E nessa expulsão deles, eles foram parar na cidade aí conta todo um flagelo de de sofrimento dessa família sofrendo na cidade saudade do... Do tempo que morava na roça, da vida farta que tinha de muita formiga, de muitos insetos, que eles comiam lá e da vida tranquila que eles levavam, e aí.. Se por um lado é... A família de tamanduás sofreu porque foi pra cidade por outro lado os novos donos da fazenda também sofreu porque na ausência dos tamanduás que é quem fazia o controle das pragas eles também começaram a sofrer com excesso de ataque de formigas e não as plantações nada ia pra frente e teve relatos no livro de histórias de tragédias de uso de pesticidas e o os novos donos mostrando muita arrogância e desprezo na verdade em relação a importância dos tamanduás é... Achou que com o pesticida resolvia e na verdade não resolveu deu foi uma mortandade de peixes de sapos de outros insetos e.. no final da história o... Toda a arrogância foi quebrada até pelo argumento da esposa do dono da fazenda e

ele teve que ir pra fa... Pra rua pra poder buscar procurar onde que eles tava, então assim se conclui é... Contando esse reencontro deles com os tamanduás e o reencontro dos tamanduás com a fazenda e como diz a história e todos foram felizes para sempre... Porém é... Essa parte como eu falei do prazer da leitura ela ela veio assim de forma muito interessante ela não foi bem despertada por professor em escola, eu estudei em creches, em educação infantil desde muito cedo eu estudava mas é... Quem me despertou foi o contato com esse livro em especial, então o... De tanto a gente gostar do livro nós éramos mais ou menos uns oito primos um ia devolver que ficava uma semana ia o outro o junto já pra pegar de volta, eles não renovavam pra aquele levava então a gente ficava naquela troca e nós acabamos com o livro de tanto ler e reler e reler, folhear e a gente devolvia e ia pegar o outro, ia ia e o livro ficou assim como diz puído de tanto a gente pegar nele e esse tio voltou levou os primos pra casa deles e depois de mais o quê... Mais de vinte anos, por alguma razão, eu lembrei do livro e só que eu não lembrava do nome do livro, eu já tinha, tinha procurado e tentado lembrar, puxado pela memória, eu contava a história e tudo só que eu não sabia do nome do livro e a nossa família montou organizou um encontro de família, um encontro anual de família e num desses e um desses encontros eu encontrei um dos primos dos mais velhos que tinha no caso na época já era mais velho e eu perguntei e ele me lembrou... A gente foi puxando, puxando ele tava assim com a memória já bem longe da história do livro que pra mim era mais significativa mas pra ele foi menos pra mim foi mais a gente foi até que conseguimos encontrar, lembrar o nome do livro e aí eu fui pra internet e e consegui encontrar e comprei o livro e assim é é depois de mais de vinte anos que você pega e vai ler vem todas as lembranças de..de infância, daquelas convivências daquelas brincadeiras que é... Na verdade todos novinhos a responsabilidade era só de brincar mesmo um horário ia pra escola e tal o resto era festa né, nem tinha essa preocupação de ler por obrigação de ser cobrado de que se produza alguma coisa era uma leitura doce, era uma boa leitura e aí assim... Hoje eu tenho o livro e assim, guardo na verdade ele com muito carinho é... Se vc for ver o valor é irrisório o valor que livro custou o frete custou o mesmo valor do livro o livro com o frete ficou cinquenta reais, mas a lembrança que trouxe e o valor que aquele livro tem pra mim hoje não tem preço (Coordenador pedagógico).

O relato do coordenador confirma o que defendem Ferrarezi, Carvalho, Pettit e outros estudiosos, sobre o quanto é importante as experiências de leitura na infância. Se elas forem prazerosas, podem despertar o gosto pela leitura como aconteceu com Todorov, Manguel e o próprio coordenador da escola. *As aventuras da família tamanduá* marcaram para sempre a sua vida; recordar hoje aquela experiência, como ele próprio disse: “não tem preço”. A leitura não necessariamente pode ser despertada apenas na escola, o encanto pode surgir a partir da voz do avô, da avó, da professora, de imagens de um livro, no caso do coordenador, surgiu com a ajuda do primo que o apresentou àquele livro de aventuras que o narrador guarda com um enorme carinho em suas lembranças.

Antes de finalizarmos a oficina, lemos o texto: “As reinvenções da roda”, de autor desconhecido, que conta a história de uma comunidade primitiva em que o ancião não aceita mudanças, nem a opinião dos mais jovens. A invenção da roda seria para comunidade uma ótima alternativa para solucionar problemas que afetavam toda a comunidade. Porque o novo assusta e, às vezes, por medo do novo continuamos como o ancião da história, fazendo as

coisas sempre do mesmo jeito, mesmo sabendo que a maneira que estamos fazendo não é a melhor. Após a leitura do texto, fizemos o sorteio, entre os professores, de um livro de contos da Clarice Lispector, *Felicidade Clandestina*, como forma de incentivo à leitura.

Para finalizar, ouvimos a canção “Tempos modernos”. A vice-diretora agradeceu a nossa presença e nos convidou para participarmos da Semana de planejamento no primeiro mês do ano seguinte.

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E A POÉTICA DE BARROS E COUTO – UM ENCONTRO ESPECIAL

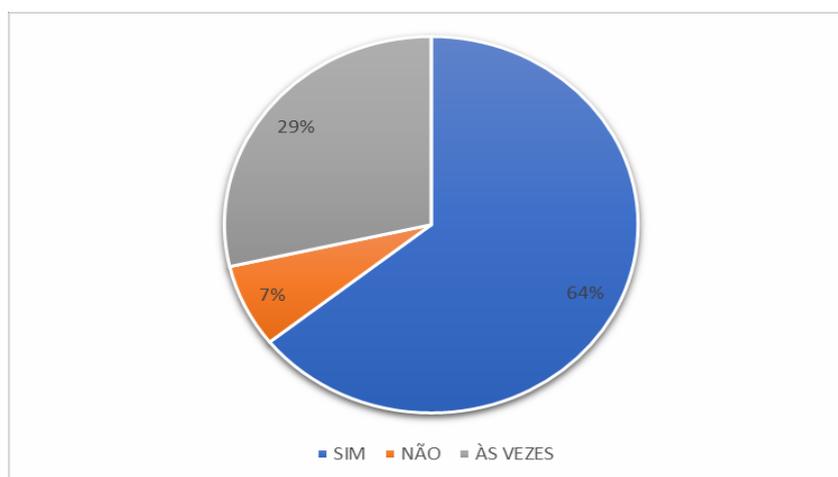
Voltamos à escola para iniciarmos nossa intervenção. Os alunos estavam curiosos e queriam saber o que tínhamos levado “de novidade”. Preparamos para a sensibilização desse primeiro momento uma amostra de arte com obras de vários momentos e tendências artísticas: da arte rupestre à arte contemporânea; porém, antes da sensibilização, pedimos aos educandos que nos respondessem um questionário com algumas perguntas relacionadas à leitura.

Passaremos à análise do primeiro questionário dos alunos. Convém observarmos a recepção deles ao terem contato com a poética de Barros e Couto e se eles se sentiram motivados para ler tais autores.

Os alunos responderam a dois questionários: um no início e outro ao término da intervenção, após as leituras. Ao todo, 28 alunos participaram desse primeiro momento.

1 – VOCÊ GOSTA DE LER?

Gráfico 08 - O gosto pela leitura



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

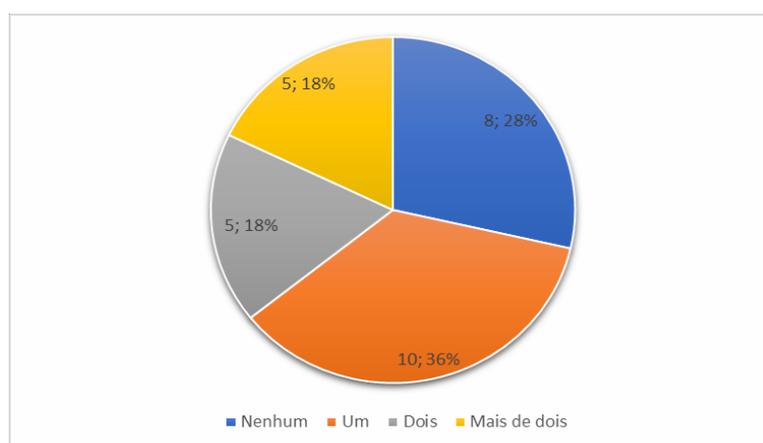
2 – QUAIS LIVROS VOCÊ JÁ LEU?

Título	Nº de Alunos
<i>A culpa é das estrelas</i>	03
<i>O Silêncio</i>	02
<i>Cidade de papel</i>	02
<i>Quem é você, Alasca?</i>	02
<i>O Pequeno Príncipe</i>	02
<i>O gato malhado</i>	02
<i>A bibliotecária de Auschwitz</i>	01
<i>Diário de um banana</i>	01
<i>Deixa a neve cair</i>	01
<i>Romeu e Julieta</i>	01
<i>Ei tem alguém aí?</i>	01
<i>A turma da Luluzinha</i>	01
<i>Ser não sendo</i>	01
<i>A única esperança</i>	01
<i>A menina que não sabia ler</i>	01
<i>A cabana</i>	01

<i>Alguém te olha lá de cima</i>	01
<i>Divergente</i>	01
<i>Insurgente</i>	01
<i>O menino de asas</i>	01
<i>O homem que calculava</i>	01

3 – QUANTOS LIVROS JÁ LEU NESTE ANO?

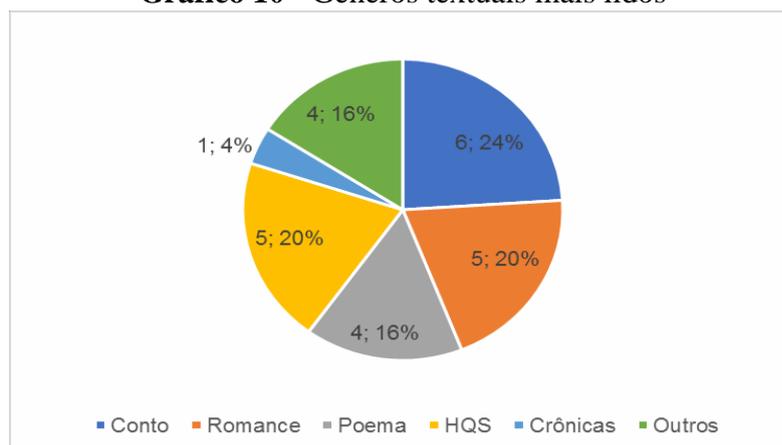
Gráfico 09 - Obras lidas anualmente



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

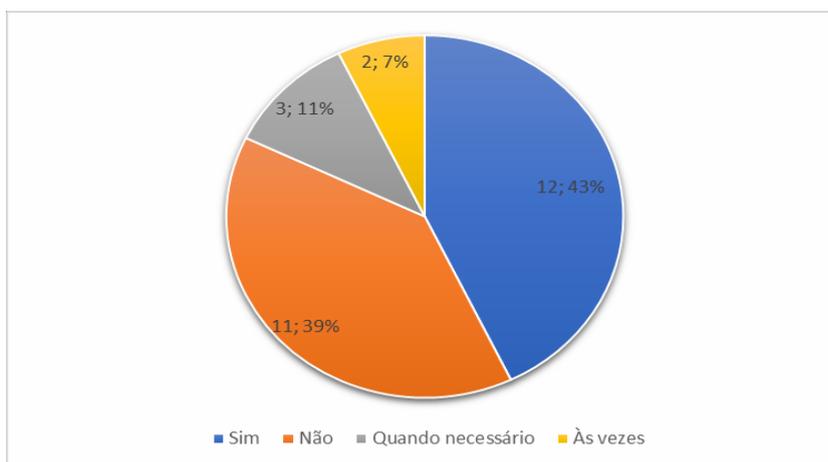
4 - QUE TIPOS DE LIVROS VOCÊ COSTUMA DE LER?

Gráfico 10 - Gêneros textuais mais lidos



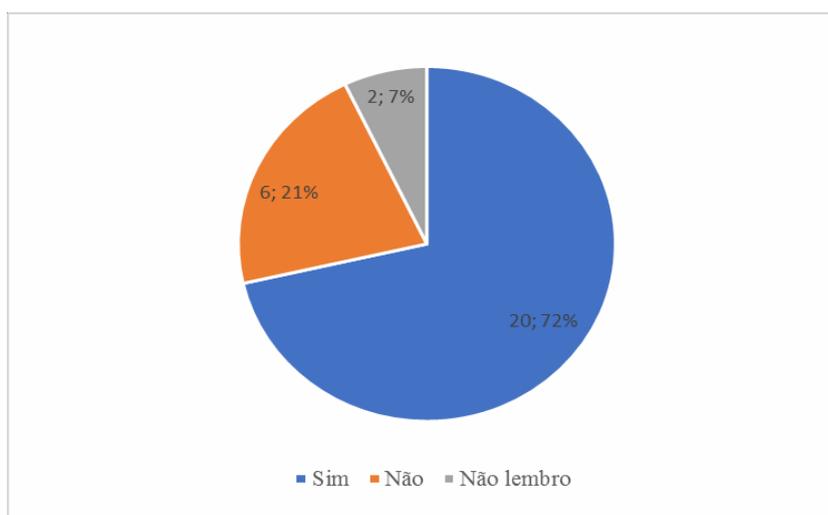
Fonte: Arquivo dos pesquisadores

5 – VOCÊ COSTUMA VISITAR A BIBLIOTECA DE SUA ESCOLA?

Gráfico 11 - Frequência de visitas à biblioteca

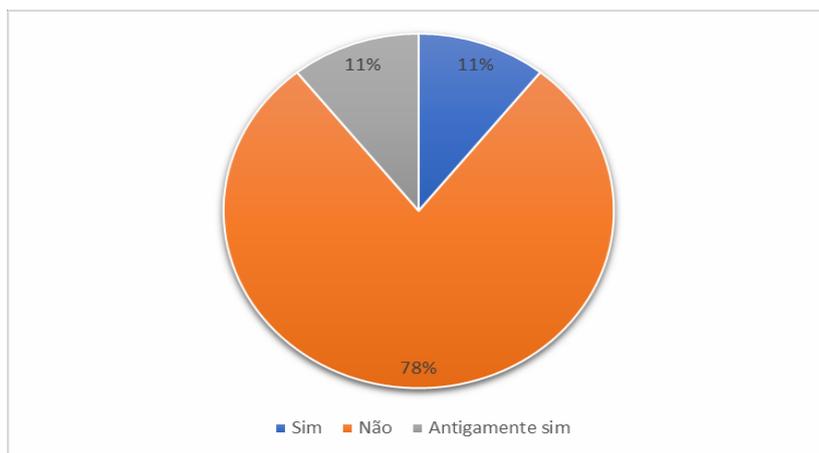
Fonte: Arquivo dos pesquisadores

6 – SEUS PROFESSORES COSTUMAM INDICAR LIVROS DE LITERATURA PRA VOCÊ?

Gráfico 12 - Indicação de obras literárias pelos professores

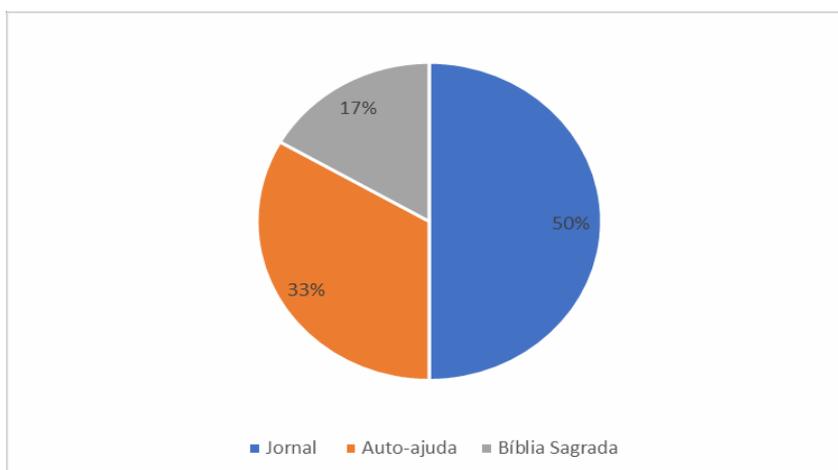
Fonte: Arquivo dos pesquisadores

7 – SEUS PAIS COSTUMAM LER PARA VOCÊ?

Gráfico 13 - Incentivo à leitura no ambiente familiar

Fonte: Arquivo dos pesquisadore

8 – O QUE ELES COSTUMAM LER?

Gráfico 14 - A preferência de gêneros dos pais

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

9 – VOCÊ ACHA QUE É IMPORTANTE A LEITURA DE BONS LIVROS DE LITERATURA PARA SUA FORMAÇÃO COMO ESTUDANTE? POR QUÊ?

Todos os alunos responderam *sim*. A seguir, estão as justificativas mais frequentes:

Justificativa
Melhora o aprendizado.
Ajuda a melhorar a escrita.
Ajuda a produzir textos.
Ajuda no desenvolvimento do aluno.

Convém ressaltarmos que na questão quatro, em relação ao gênero que mais gostam de ler, eles marcaram mais de uma alternativa. Em relação à primeira pergunta, observamos que dos vinte e oito alunos que responderam ao questionário, apenas dois disseram não gostar de ler. Quanto à preferência de gênero, houve uma aproximação significativa entre conto, romance, poema e HQS, o que nos leva a crer que mesmo a escola não dispendo de uma biblioteca com um volume diversificado de livros, os alunos têm acesso a vários gêneros textuais.

Contudo, Cosson (2014, p. 35) afirma que para formar leitores não basta apenas ter uma biblioteca na escola e alguns livros literários. É necessário que o professor seja ciente de que um dos objetivos do letramento literário na escola é formar uma comunidade de leitores e que esses leitores se reconheçam como membros de uma sociedade dotada de uma herança cultural da qual ele também faz parte.

Quanto à pergunta da quantidade de livros lida, percebemos que apenas oito alunos disseram não ter lido nenhum livro. Um fato que nos chamou a atenção é que no início do projeto, quando a professora falou de suas leituras, ela citou vários títulos de obras *best sellers*, como *A cabana*, *A culpa é das estrelas*, etc. O que refletiu nas respostas dos alunos ao citarem as obras lidas, visto que apenas dois dos alunos que responderam o questionário confessaram ter lido *O pequeno príncipe*; ou seja, apenas esta obra literária não compõe a lista dos *best sellers* citada.

Acreditamos que qualquer obra literária seja válida para o leitor principiante, pois a preferência do aluno deve ser respeitada, se realmente queremos sensibilizá-los para o ato de ler; o que não podemos fazer é, enquanto professores, permitir que o educando fique preso

somente à leitura de *best sellers*. Para que ele cresça como leitor, é necessário oferecer a ele obras relevantes da Literatura universal, sejam elas clássicas ou não.

A pergunta relacionada ao hábito dos pais de lerem para os seus filhos nos revelou que um número bastante reduzido de pais teve ou tem essa prática, fato este que nos leva a crer que o interesse dos educandos pela leitura foi desenvolvido na escola com pouca participação dos pais. Maia (2007) afirma que quando a criança chega à escola, ela já leva consigo experiências com o texto escrito; umas em maior e outras em menor quantidade. Se os pais o incentivam desde cedo, certamente eles terão mais facilidade de desenvolverem habilidades de leitura e escrita do que aqueles que não têm incentivo dos pais ou outro familiar próximo do seu convívio. A exemplo da questão, vale lembrar Todorov (2016), segundo o qual:

Por mais longe que remontam minhas lembranças, sempre me vejo cercado de livros. Como meus pais eram bibliotecários, havia sempre muitos livros em minha casa. Meu pai e minha mãe viviam às voltas com o planejamento de novas estantes para absorver todos os novos volumes; enquanto isso, os livros se acumulavam nos quartos e corredores, formando pilhas frágeis em meio às quais eu devia me esgueirar. Logo aprendi a ler e comeci a devorar clássicos adaptados para jovens, *As mil e uma noites*, os contos dos irmãos grimm e de Andersen, Tom Sawyer, Oliver Twist e *Os Miseráveis*. Um dia, aos oito anos, li um romance inteiro; devo ter ficado muito orgulhoso com o fato, pois escrevi em meu diário: “Hoje, li Sobre os joelhos do meu avô, livro de 223 páginas, em uma hora e meia!” (TODOROV, 2016, p.15).

A experiência narrada pelo autor não cita que os pais liam para ele; certamente, o faziam em algum momento de sua vida, porém o fato de viver cercado por livros, pois eles ocupavam um bom espaço da sua casa, despertou no menino Todorov o prazer e o encanto pelos livros literários.

Quando perguntamos aos alunos se os mesmos achavam importante a leitura de bons livros literários na formação do aluno, eles foram unânimes em responder que *sim*. Embora alguns não tenham explicado o porquê da resposta, a maioria respondeu: “é importante porque ajuda a escrever melhor”, ou “melhora o aprendizado” ou mesmo “ajuda no desenvolvimento do aluno”.

Após a devolução do questionário respondido por eles, passamos à amostragem de algumas obras artísticas (telas, esculturas) que preparamos como motivação para aquele momento.

Antes da amostragem perguntamos aos alunos como eles definem a Arte. Foram várias as respostas: “é pintura”, “é música”, “são os quadros de Leonardo da Vinci”. Após as respostas apresentamos a eles o que havíamos preparado para a aula. Deixamos que eles inferissem

à vontade sobre as obras apreciadas e muitos expuseram suas opiniões.

Retomamos a nossa fala e aproveitamos para enfatizar a importância da Arte como manifestação cultural, na formação do aluno, em especial a Literatura. Posteriormente, entregamos a cada um deles um poema de Manoel de Barros. Pedimos a eles que fizessem uma leitura silenciosa e depois indicamos aleatoriamente dois adolescentes para fazerem a leitura em volta alta.

Após a leitura feita pelos alunos, franqueamos a palavra a eles e pedimos que falassem de suas impressões sobre o poema. Alguns disseram que gostaram, outros que não entenderam o poema, outros lembraram de sua infância, dos banhos nos rios e outros voltaram-se à estrutura do poema, dizendo que o mesmo “não tem rima”.

O sinal tocou e combinamos de estarmos juntos na próxima semana. Infelizmente, na semana seguinte não foi possível, pois houve simulado para todas as turmas na escola e na outra semana a professora disse que não poderia ceder a aula para realização das atividades, pois iria aplicar avaliação para os alunos.

Nesse dia, voltamos para casa desapontados pois esperávamos realizar nossas atividades. Depois de duas tentativas, finalmente conseguimos retornar aos nossos encontros de leitura.

Em nossa investigação, optamos pela temática da infância, por acharmos que tanto em Mia Couto quanto em Manoel Barros faz-se recorrente personagens e *personae* infantis.

O poema que levamos para os alunos no primeiro encontro foi: “Manoel por Manoel”, de Manoel de Barros. No poema em questão, o eu-lírico, ao fazer a sua autodescrição faz uma análise de sua infância, do que gostaria de ter feito na sua meninice, mas também fala de outro tipo de “peraltagem:” o fazer poético.

Nas suas brincadeiras “de fingir que formiga era lagarto e que era o menino e a árvore”, e nas “peraltagens” que faz como poeta, compõe seus versos a partir da visão da infância livre e em comunhão com a natureza: “Então eu trago das minhas raízes “crianceiras” a minha visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2008, p.11). É através da sensibilidade e do olhar do menino que o eu-lírico busca na memória, fragmentos da infância que o poeta reinventa um mundo de aventuras e peraltices.

No segundo encontro foram escolhidos para a leitura os poemas: “Eu queria usar palavras de ave para escrever” e “Lugar mais bonito de um passarinho”. Como sensibilização para a temática da infância fizemos a seguinte dinâmica: dividimos os alunos em grupos e depois um integrante de cada grupo iria demonstrar através de mímica ou desenho que poderia

ser feito na lousa o nome de uma brincadeira que no geral poderia ter feito parte da infância da faixa etária deles. Os demais integrantes do grupo deveriam identificar, caso não conseguissem no tempo estipulado, os componentes de outros grupos poderiam tentar acertar. Foi divertido e ao final da brincadeira vários nomes foram registrados na lousa: esconde-esconde, pula pula, amarelinha, cabra cega, coelho na toca, beto, etc.

Perguntamos a eles a que fase da vida essas brincadeiras faziam referências. Responderam que era sobre a infância e alguns alunos acrescentaram nomes de outras brincadeiras. Posteriormente, entregamos o primeiro poema, fizemos a leitura e alguns alunos falaram da compreensão que fizeram do mesmo. Para finalizar, sugerimos que registrassem em uma folha de papel a impressão que tiveram ao lerem os poemas. Dos textos recebidos, separamos 05 deles para nossa análise. Para fazer a distinção entre ambos, usamos as letras: A, B, C, D e E:

O(s) poema(s) despertou(aram) em mim...

Os poemas me fizeram recordar do tempo de criança, que corria pra dentro do mato a noite pra se esconder é uma brincadeira bem conhecida “se esconde”. Com todos os primos, o poema despertou em mim a alegria de ficar horas e horas brincando sem ser preocupar, o poema despertou em mim a inocência de volta. O poema me fez querer procurar mas, pesquisar mas, ler mas: pesquisar palavras novas que não conheço, ler mais livros pra ampliar meus conhecimentos, expandir minha imaginação. (Aluno A)

Lendo os poemas, Lugar mais bonito de um passarinho é eu queria usar palavras de ave para escrever, me lembrei de uma fase da minha infância em que, eu meu pai e minha mãe ficávamos deitados na cama brincando de associar palavras, meu pai começava e eu e minha mãe terminávamos. Também brincávamos de uma palavra e uma música meu pai falava e a gente adivinhava uma música com essa palavra. (Aluno B)

Quando eu era pequena que eu e meu primo brincávamos de imaginação, era tantas imaginações legais, brincadeiras. A gente brincava de espiões que os nossos avós não podiam ver a gente, e outra vez a gente era heróis nos se pintava fazia tudo legalzinho. Só que essas nossas brincadeiras acabaram muito cedo porque um primo meu descobriu que tinha um problema de coração então... Mais eu amei minha infância nada a falar mal sobre ela. (Aluno C)

O poema me despertou lembranças quando eu tinha uns 6 ou 7 anos, e gostava de brincar com amigos imaginários e objetos que seriam os animais perigosos como jacaré, cobra, dragão...em todas as brincadeiras eu sempre era a princesa ou a super-heróina, e o engraçado era de onde eu tirava tanta fantasia, elusão, magia e imaginação parecia que eu olhava e simplesmente vinha na minha cabeça e eu brincava: e tudo isso era pensado quando eu ia pro meu quintal que tinha mais contato com algumas coisas naturais. Então o poema me despertou as minhas fantasias de quando eu era pequena. O poema que me despertou essa fantasia o do

Manoel de Barros que tem o título de Manoel por Manoel. (Aluno D)

Os poemas despertaram em mim, vontade de ver o mundo de outra maneira, vontade de imaginar mais, vontade de voltar a minha infância onde brinquei e me divertir muito, na minha infância eu gostava muito de ir viajar com minha família sempre me divertir muito com isso, gostava de ir para um lugar em que não pegava sinal de celular e era meio deserto, alguma fazenda chácara, roça ou cidade pequena, gostava de ir pra esses lugares pois era onde eu me desligava do mundo e vivia somente pra mim, onde ninguém tinha pressa pra nada, onde a natureza era até mais bonita. (Aluno E)

Nosso objetivo dessa vez era que apontassem alguns aspectos dos poemas que pudessem relacionar com o poema do primeiro dia de intervenção. Nessa atividade os educandos mostraram um pouco mais de dificuldade do que apresentaram após a leitura do primeiro encontro. Depois de os instigarmos dando algumas pistas eles conseguiram fazer suas inferências.

Os textos produzidos pelos alunos evidenciam o retorno à infância. As brincadeiras da infância, o fluir da imaginação: “e gostava de brincar com amigos imaginários e objetos que seriam os animais perigosos como jacaré, cobra, dragão” (aluno D). Assim como o eu lírico em Manoel de Barros, a liberdade da vida simples, livre de preocupações. A personagem também tem um quintal e no seu quintal o contato com as coisas naturais.

Na aula seguinte (terceiro encontro), apresentamos a eles três livros de contos de Mia Couto: *O fio das missangas*, *Cada homem é uma raça* e *Na berma de nenhuma estrada*. Deixamos que folheassem à vontade e em seguida lemos o conto: “Os amores de Alminha”. Antes da leitura instigamos a curiosidade dos discentes levantando alguns questionamentos: Quem seria Alminha? Quem seriam os seus amores? Foram várias as respostas: uma moça, uma menina, seus amores seriam: um amigo virtual, o seu vizinho, um colega de escola, um cachorro.

Começamos a leitura e na metade do conto voltamos a perguntar: quem é esse amor de Alminha? Foi um alvoroço. Vários alunos queriam opinar e aqueles que opinaram anteriormente agora estavam confusos em suas respostas. Retornamos à leitura e todos ficaram surpresos com o desfecho da narrativa. A surpresa foi geral em relação ao amor de Alminha. Alguns falaram sobre suas impressões sobre a narrativa e relacionaram situações da personagem Alminha, às situações vividas por eles nas relações familiares, da postura de pais e mães e como se sentiam às vezes confusos em relação aos sentimentos que os seus pais demonstravam ter por eles, é claro que durante esse momento tentávamos instigá-los a falar com perguntas, como: *Vocês acham que existe pai como o de Alminha? É responsabilidade só da mãe o cuidado com os filhos?* A aula terminou e combinamos continuar as atividades na

semana seguinte.

Na outra semana levamos para ler com o conto “Nas águas do tempo”. Sugerimos uma leitura silenciosa e depois alguns alunos foram escolhidos aleatoriamente para a leitura. Neste conto eles se mostraram mais pensativos e percebemos que a narrativa despertara outro tipo de sentimento.

Perguntamos qual a compreensão que eles tiveram daquele conto. Demoraram a socializar suas ideias. Leram novamente trechos do conto e aos poucos falaram de suas impressões. Eis um pouco de suas falas: “o menino tinha um avô que gostava de aventuras”, “não entendi muito o pano vermelho”, “acho que essa coisa de monstro que vive num lugar, em tudo quanto é lugar tem, como aqui que tem a porca de bobes, a boiúna”, “mas será que é verdade?”.

Apesar de terem achado o texto um pouco complexo, muitos alunos fizeram inferências e o fato do conto apresentar algo sobrenatural despertou neles uma certa euforia, medo, curiosidade; talvez não tenhamos ainda uma definição para as impressões que tivemos desse momento.

Instigamos, então, os alunos a se expressarem sobre a pergunta feita pelo colega; falaram que era superstição, simpatia, crença popular. Aproveitamos para orientá-los de que, como em Moçambique, nossa cultura também tem diversas crenças, religiões e que todas devem ser respeitadas. A aula acabou e combinamos retornar na outra semana.

Planejamos para o próximo encontro três contos de Mia Couto: “O arrotto de dona Elisa”, “Inundação” e “A benção”. Recortamos as páginas dos contos em vários parágrafos. Dividimos a turma em grupos de até quatro componentes. A primeira tarefa seria a montagem dos mesmos na ordem correta da narrativa. Primeiro nos certificamos de que eles não conheciam nenhum dos contos. A segunda tarefa seria a leitura e socialização dos mesmos.

Como premiação, o primeiro grupo a montar o texto na ordem ganharia duas caixas de bombons; o segundo grupo, uma caixa e os integrantes dos demais grupos, ganharia um bombom. Estipulamos um tempo de 10 minutos, porém eles não conseguiram: “Tá difícil, professora!”, “Nossa! Difícil demais!”

Contamos a eles que dentre os recortes dos textos, havia um parágrafo intruso, ou seja, era parte de um outro texto. Para facilitar, lemos para eles os dois primeiros parágrafos de cada texto. Agora teriam mais 15 minutos. Apenas um grupo conseguiu montar todo o texto e dos outros quatro, premiamos aquele que conseguiu se aproximar mais da versão original.

O passo seguinte foi a leitura e socialização dos contos. Não deu tempo para a

socialização, pois terminou o horário e pedimos aos alunos para trazerem os textos na aula seguinte para continuarmos as discussões. Na outra semana o nosso encontro não aconteceu, pois a escola passava por uma reforma, mesmo no período letivo. Por conta do cheiro forte de tinta, alguns alunos e professores passaram mal, então a direção os liberou mais cedo.

Entramos em contato com a professora de Artes e perguntamos se ela poderia nos ceder os seus horários que seriam na quinta-feira. Ela aceitou a nossa proposta e na quinta-feira estávamos na escola. Tivemos que xerocar na escola mesmo mais algumas páginas dos textos, pois alguns alunos esqueceram suas cópias em casa.

Dois grupos tinham textos repetidos, mas conseguiram expor suas leituras. Aqueles que leram sobre o texto sobre a inundação acharam o final do conto inesperado: “a casa engolida pela água”? “O marido morrerá ou terá ido embora”? As opiniões se dividiram, mas, mesmo assim a maioria disse ter gostado do desfecho. “O arrote de dona Elisa” provocou risos na sala e queriam saber porque alguém iria de longe ouvir um arrote. Outros falaram do lado supersticioso da estória: “Por isso nos benzíamos quando afluávamos o pátio de Elisa” (COUTO, 2015, p. 55).

Feita a socialização pedimos que eles registrassem numa folha para nos entregar suas impressões sobre o conto que mais gostaram. Convém observar que a nossa proposta não era motivar os alunos para a produção textual, porém a escrita das impressões nos ajudariam no registro e análise dos dados. Finalizamos a aula e avisamos a eles que na próxima semana seria o nosso próximo encontro. Eis a transcrição dos textos. Para análise dos mesmos usaremos: A1, A2, A3, A4, A5:

Os contos me fizeram entender que é muito importante valorizar o tempo e que ele não volta e temos que aprender a lidar com perdas, principalmente com perdas de pessoas que amamos e sempre guardar as lembranças boas, e levar pra nossas vidas o papel importante que aquela pessoa fez para nós e para quem amamos e sempre levar a vida com amor. (Aluno A1)

Na minha opinião, o pai de Maria era muito machista, e ele não gostava muito da filha pois queria um filho homem, pra meiu que tipo na minha opinião ter um herdeiro, ensina o seu filho a jogar futebol e fazer várias outras coisas de pai e filho. Ele também achava que a responsabilidade de educar os filhos era só da mãe, e falando um pouco de Maria ela tinha um jeito diferente de amar, pois ela ama e dava carinho para um cisne e o cisne também dava carinho pra ela coisa que os seus pais não davam. (Aluno A2)

O texto “Inundação” fala sobre lembranças e lembrar das coisas que aconteceram em nossas vidas é muito, pois nos faz refletir. E com isso a gente pode aprender, podemos relembrar as nossas alegrias, aventuras e etc. Apesar de o texto “Inundação” não ter o nome muito aver com lembranças, mas no próprio texto fala: “Há um rio que atravessa a casa. Esse rio dizem é o tempo.” Então o tempo nos faz lembrar, aproveitar as coisas e isso que faz chamar minha atenção no texto. (Aluno A3)

A minha opinião sobre o texto é que ele quer trazer a realidade de hoje em dia dos pais, que a maioria não compreendem os filhos quando precisam, não fazem parte da realidade das filhas, são ausentes. Hoje em dia eles sabem o que acontece com os filhos. O texto quer trazer isso como sempre a mãe tem o coração mole como todas as mães, a mãe sempre fica querendo o filho quando ocorre essas situações, mas sempre a mãe resiste. (Aluno A4)

Eu acho o texto bem interessante porque o autor vem trazendo um lado sobre o homem que é mais conhecido hoje em dia o lado machista que vai falar sobre um pai que não quer aceitar o que a filha escolheu e ele acha que ela está namorando e por isso ele resolve colocar elas para fora de casa e após isso gera uma série de coisas que ele não aceita por ela ser mulher e por isso ela tem que ficar confinada em casa e o pai querendo que ela faça só as coisas de mulheres e no final a mãe resolve segui-la para saber se realmente ela está namorando mas no final ela descobriu que sua filha só estava a cuidar de um cisne. (Aluno A5)

Dentre os contos mais citados está “Os amores de Alminha”. As interpretações foram semelhantes. A2 acredita que o pai gostaria de ter um filho menino e não uma menina para ensiná-lo a fazer coisas de menino: jogar bola e fazer outras coisas de pai e filho. Segundo A2, Alminha é incompreendida pela família e pela escola, pois não é convidada a dar explicações sobre suas faltas, porém passa a ser investigada pela direção da escola, depois pela mãe. Ambas negam-lhe o direito de defender-se, explicar-se, por isso busca carinho e amor no cisne, já que esses sentimentos são negados pelos pais. Nas palavras de A2, há também a denúncia do machismo e da omissão dos pais na educação dos filhos, situações comuns no nosso cotidiano.

A4 também relaciona a atitude do pai de Alminha com a postura dos pais de hoje que segundo ele são ausentes e não compreendem os seus filhos. Para A4, somente a mãe compreende o filho e fica ao lado dele nas circunstâncias difíceis da vida. A5, por sua vez, relaciona também a situação vivida pela personagem Alminha e os pais com o cotidiano familiar ao abordar a falta de diálogo e o autoritarismo paterno. A5 critica as atitudes do pai, pois este não aceita que a filha faça suas próprias escolhas. De alguma forma, percebemos implícitas situações que eles próprios vivenciam no seu dia a dia.

A1 e A3 escolheram fazer suas inferências sobre o conto “Inundação”, que traz o rio e o tempo como elementos constantes nas temáticas de Mia Couto. A1 compreende que é necessário valorizar o tempo e aprender a conviver com as perdas das pessoas que amamos e guardar na memória o que de bom aprendemos com elas. A3 também escolheu o mesmo conto e acredita que as lembranças nos ajudam a refletir e a guardar nossas alegrias e aventuras.

O enredo do conto “Inundação” é construído sob a perspectiva do olhar do filho que

narra com singeleza de detalhes as ações da mãe que sofre com a ausência do marido. A casa, o espaço da narrativa, o leva ao seu lugar de origem, e as lembranças (mesmo nebulosas que sejam) são um retorno ao passado onde estão guardadas as coisas que insistem em vir à tona “como peixes nadando contra a corrente do rio” (COUTO, 2009, p. 27). A1 e A3 valorizam as lembranças das pessoas que amam e que, por isso, devem ser guardadas.

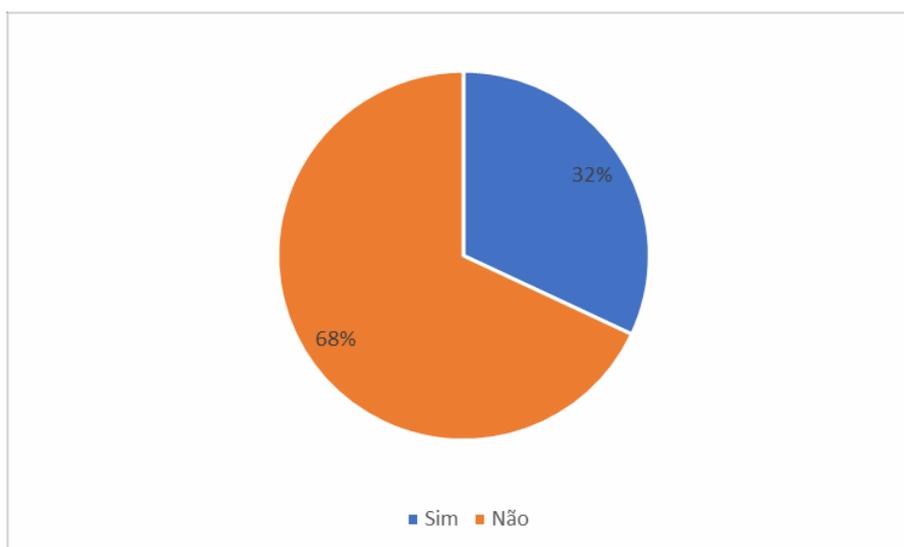
Na semana seguinte, comparecemos à escola para finalizar nossa intervenção. Pedimos que aqueles que quisessem deveriam falar um pouco dos nossos encontros e se gostaram ou não e o porquê de terem ou não apreciado. Alguns falaram da importância do projeto, porque conheceram os autores lidos, pois eles não conheciam suas obras. Levamos um exemplar do Mia Couto: *O fio das missangas* para ser doado à biblioteca da escola.

Enquanto eles nos respondiam um último questionário passei o livro entre eles para que conhecessem essa obra, e algo nos chamou a atenção: uma aluna que confessou em um dos nossos primeiros encontros não gostar de ler foi quem mais tempo ficou com o livro em mãos. Depois de todos terem olhado o livro, ela o pegou de volta e ficou com ele até terminarmos o encontro. Eles nos pediram que voltássemos mais vezes e prometemos voltar numa outra oportunidade. Passemos agora à análise do nosso questionário final:

REFLITA SOBRE OS NOSSOS ENCONTROS DE LEITURA E RESPONDA:

1 – VOCÊ JÁ TINHA LIDO ANTERIORMENTE ALGUM POEMA DE MANOEL DE BARROS?

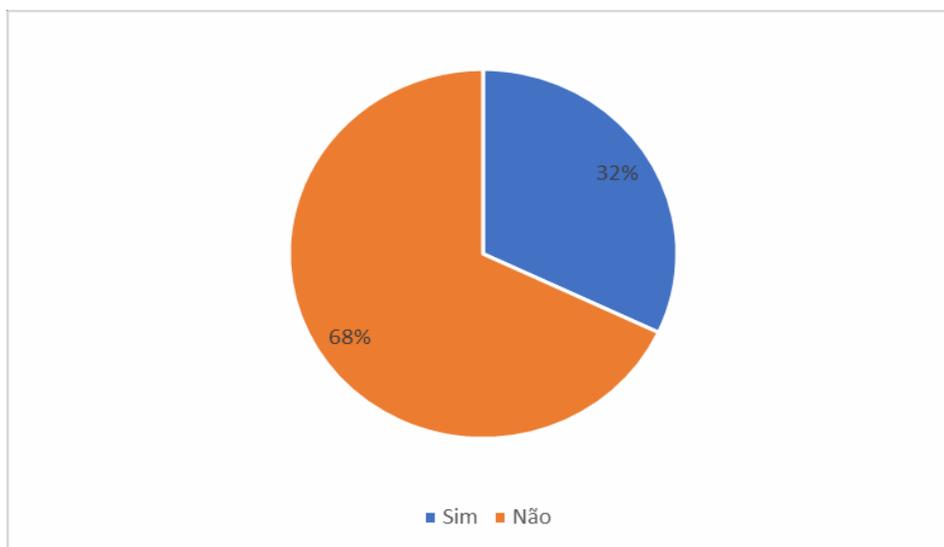
Gráfico 15- Acesso às obras de Manoel de Barros



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

2 – TEVE CONTATO ANTES DOS NOSSOS ENCONTROS COM A OBRA DE MIA COUTO?

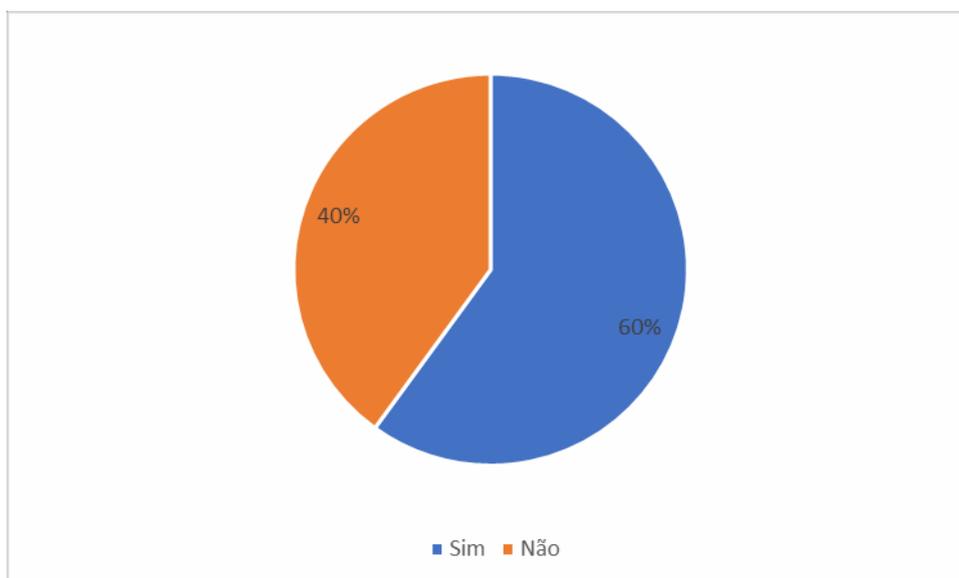
Gráfico 16 - Acesso às obras de Mia Couto



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

3 – VOCÊ TEVE DIFICULDADE EM COMPREENDER OS CONTOS?

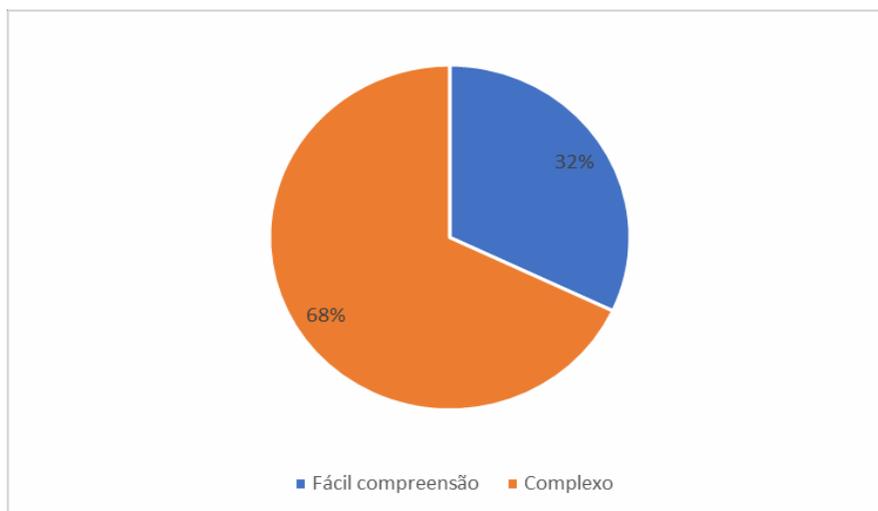
Gráfico 17- A compreensão dos contos



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

4 – EM RELAÇÃO À COMPREENSÃO DOS TEXTOS, VOCÊ OS CONSIDERA DE FÁCIL COMPREENSÃO OU DIFÍCIL COMPREENSÃO?

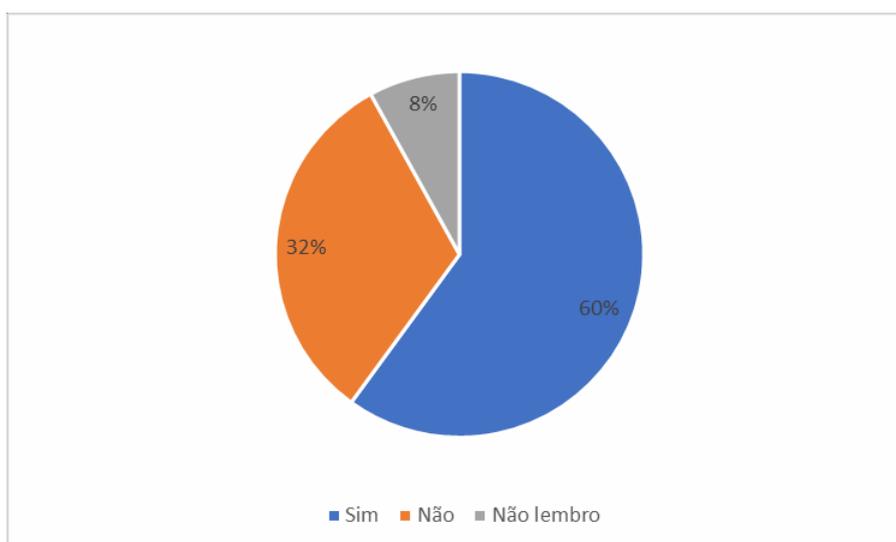
Gráfico 18 - A Complexidade das obras



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

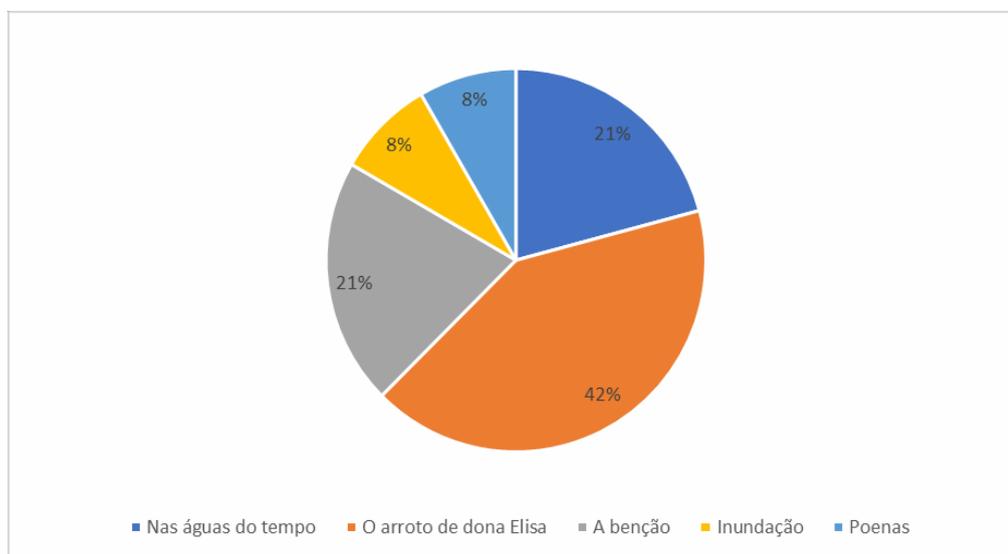
5 - DURANTE AS LEITURAS DOS CONTOS, VOCÊ SE IDENTIFICOU COM ALGUM PERSONAGEM OU SITUAÇÃO VIVIDA POR ALGUM DELES?

Gráfico 19 - A verossimilhança com obras literárias



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

6 – DOS CONTOS E POEMAS LIDOS, QUAL (IS) VOCÊ MAIS GOSTOU?

Gráfico 20 - A apreciação dos textos

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

7 – FAÇA UM BEVE COMENTÁRIO SOBRE OS ENCONTROS DE LEITURA. OBS: DENTRO DAS RESPOSTAS EIS ALGUNS COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS.

Muito bom – 8

Gostei muito – 3

Muito legal – 5

Bem compreensível – 2

Bem interessante - 5

Não opinaram – 2

A partir das respostas dos educandos, observamos que sessenta por cento deles conheceram a poética de Mia Couto e Manoel de Barros a partir dos nossos encontros, o que vem ratificar as respostas dadas pelas professoras de não trabalharem textos considerados complexos com os seus alunos.

Quando indagados sobre a dificuldade e se acharam o texto complexo, um percentual de sessenta por cento respondeu que *sim*. Apesar de terem considerado as obras complexas, os alunos participaram das leituras e (uns em maior e outros em menor grau) conseguiram ler os textos, fruindo-os cada um à sua maneira. Quando nos referimos a ler é no sentido que

fala Cosson (2014) de atribuir sentido ao que se lê e isso foi possível verificar na maioria das inferências feitas pelos alunos, de forma oral ou escrita.

Em relação ao conto ou poema que mais gostaram, o maior percentual de aceitação foi “O arrote de dona Elisa”, talvez porque o conto seja cômico e dramático ao mesmo tempo. A escolha por parte deles em eleger o referido conto nos causou surpresa, pois eles demonstraram bastante interesse no momento da leitura dos outros contos.

Em relação à aceitação dos encontros, as dificuldades surgiram e foram inúmeras; às vezes, ficávamos decepcionados porque preparávamos o material e quando chegávamos na escola os alunos tinham sido liberados por conta de algum contratempo. Às vezes, eles também ficavam decepcionados pois estávamos na semana de aula na Pós-Graduação e éramos obrigados a optar pelos trabalhos acadêmicos.

Apesar de todos os atropelos, a intervenção foi bem aceita pelos alunos e no final pediram que fôssemos mais vezes ministrar outras atividades de leitura para eles. Quanto aos alunos de outras turmas, pediam nos corredores que eles também fossem contemplados, pois ouviam os comentários dos colegas e ficavam curiosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu de uma necessidade nossa enquanto professores de língua materna em formar leitores que de fato, possam ler e compreender textos em contextos distintos. Nossa investigação buscava alternativas para as dificuldades que enfrentamos no manejo com o texto literário em sala de aula.

Em nossa trajetória levantamos dados importantes sobre leitura, literatura, letramento literário e estratégias de leitura; mas em vários momentos sentimos o quanto era necessária a busca de novas concepções de leitura, de metodologias que nos proporcionassem trabalhar o texto literário não como um pretexto para ensinar regras gramaticais, mas como um produto cultural que todos os nossos alunos devem ter acesso.

Para dar um toque especial de aventura à nossa pesquisa, elegemos como nossos convidados especiais nessa viagem rumo ao mundo fantástico da literatura os autores Manoel de Barros e Mia Couto. A escolha se deu pelo fato de que ambos os escritores podem ser vistos como grandes exemplos da literatura contemporânea de língua portuguesa de “artesãos” da palavra.

Em nossa viagem rumo ao desconhecido muitos monstros e seres encantados tentaram impedir a nossa caminhada. Às vezes perdíamos a noção do tempo entretidos nas “peraltagens” de Manoel de Barros e no soar das vozes que vinham do espaço sobrenatural das histórias de Couto; fez-se, portanto, necessário que outros tripulantes nos puxassem bruscamente de volta ao mundo dos terrenos, para que pudéssemos voltar à busca das respostas que tanto nos instigaram embarcar nessa viagem.

A partir das nossas observações, dos dados que coletamos durante a pesquisa à luz do referencial teórico estudado, pudemos tecer algumas considerações acerca da leitura do texto literário e suas implicações na educação básica.

Com Candido (1995), entendemos que a Literatura é uma manifestação universal e que não há quem possa viver sem ela, visto que a ficcionalidade que é a sua essência está presente no homem que não consegue ficar por muito tempo, sem sonhos, sem devaneios. A Literatura contribui para a formação humana e intelectual das pessoas, por isso todos devem ter acesso à ela.

Contudo, a Literatura não faz parte do currículo escolar no ensino fundamental II, o que faz com que a escola explore o texto literário apenas na educação Infantil e Fundamental I. Em geral, os poemas, os contos, as lendas e mitos vão sendo pouco explorados na sala de aula,

pois a preocupação maior é o ensino da gramática e suas regras. Nesses casos, o texto literário é muitas vezes utilizado apenas como pretexto para memorização de conceitos e regras gramaticais.

Nessa perspectiva, o aluno não vivencia suas experiências de leitura, não há interação entre leitor e texto, pois as leituras feitas em sala já vêm sugeridas e organizadas em um manual didático com respostas prontas, o que para muitos é o único material disponível de leitura na escola para os professores. Em nosso questionário, por exemplo, a professora “C” foi enfática em dizer: “Não tive incentivo, só lia textos do livro didático”; essa postura adotada pelo docente “C” é a mesma que ela adotou ao tornar-se uma profissional do ensino da língua, mesmo ela tendo passado por uma formação acadêmica. Nossas suposições são ratificadas quando indagada com que frequência lê textos literários com seus alunos ao que respondeu: “Somente os do livro didático”.

A leitura na educação básica é compreendida como um ato *solitário* e não como um ato *solidário*, como afirma Cosson (2014, p. 27), pois é no processo de interação com o texto (com o autor e com os demais colegas na troca de experiências) que o leitor atribui sentido ao texto. Ferrarezzi e Carvalho (2017), dentro dessa perspectiva, afirmam que para que a Literatura faça parte no currículo escolar é preciso organizar o conteúdo curricular sistematizado e estabelecer tempo necessário às aulas de leitura desde a educação infantil à educação básica. As oficinas, os saraus e os projetos de leitura são importantes e não devem ser deixados de lado, mas é preciso termos em nosso currículo tempo para o ensino de leitura em que o aluno leia e dialogue com o texto, interaja com ele e atribua sentido ao que leu sem preocupação com notas ou tarefas de avaliação das aulas de leitura.

Maia (2007) afirma que o processo de formação deve começar desde a tenra idade: o contato com as lendas, os livros- brinquedo, as cantigas de roda, despertam na criança a imaginação, o sonho, a vontade de conhecer novas aventuras e o interesse pela leitura flui naturalmente.

Na escola, o professor da Educação Infantil ao Ensino Médio deve ser exemplo de leitor para os seus alunos: deve ler para eles, indicar leituras, levar exemplares de obras para a sala de aula e explorar desde a capa do livro às imagens internas. A seleção dos textos que serão lidos com os alunos deve ser responsabilidade do professor, pois é ele que conhece o nível de compreensão leitora dos seus alunos e o grau de dificuldade deles. É necessário dar à Literatura a devida relevância pois o seu lugar por excelência é na escola, porque a leitura de bons livros contribui para o aprimoramento das ideias do homem, para a formação do senso crítico.

Analisar o fenômeno do letramento literário na educação básica consistiu em um dos objetivos que norteou a presente dissertação. Para compreensão desse fenômeno elegemos Manoel de Barros (poemas) e Mia Couto (contos) como proposta de leitura para uma turma de 8º Ano de uma escola pública.

Mia Couto e Manoel de Barros são autores, em geral, ainda pouco explorados na educação básica. Suas obras podem ser consideradas para os sujeitos de nossa pesquisa como de difícil acesso, pois a maioria veio a conhecê-los a partir das nossas intervenções. Na biblioteca da escola em questão não havia nenhum exemplar de tais escritores.

Começamos com uma amostragem de Arte como sensibilização e eles demonstraram interesse nas atividades também realizadas. Cosson (2014) propõe que não se leve para a sala de aula apenas recortes de obras literárias, pois é importante que os leitores tenham contato com o objeto-livro. Porém, para nossa surpresa, não encontramos as obras nas bibliotecas públicas de nossa cidade e tivemos que comprá-las pela *internet*, pois nem mesmo nas lojas que vendem livros de nossa cidades encontramos livros de Couto e Barros.

Como sugerido por Cosson (2014), apresentamos aos alunos os dois autores através da biografia de ambos. Fizemos um breve comentário e os mesmos puderam folhear, explorar as imagens e escolher poemas que não estavam no nosso *script* para lerem. Optamos pela temática da infância por compreendermos que seria mais fácil o entendimento dos alunos, já que nossa proposta era oferecermos algo que fugisse do trivial, do comum. Começamos nossas leituras com o poema “Manoel por Manoel” e observamos que a preocupação deles era a procura de rimas e estrofes. Tivemos que reler o texto e depois em uma conversa coletiva sobre a leitura vários alunos emitiram suas opiniões.

As aulas seguintes se sucederam de maneira semelhante; leitura de poemas e, posteriormente, os contos de Couto. Embora vários alunos tenham demonstrado dificuldade de compreensão em relação às leituras que lhes oferecemos, houve interesse e participação deles nas atividades propostas. Observamos que o fato dos contos apresentarem um final inesperado, como em “Os amores de Alminha”, em que os alunos imaginaram: “uma adolescente que estava apaixonada por um homem branco”? “Um gato”? “Um cachorro”? A construção da narrativa levou os alunos a crerem que seria um homem, porém ficaram impressionados com o final inesperado da narrativa.

Em “Inundação”, o pai teria morrido ou abandonara a mãe? O narrador- personagem presencia o sofrimento da mãe, porém não dá pistas se o pai morrera ou deixara o seu lar. Os vestidos já sem cor se desfazem com a primeira brisa, a mãe recusa a cama pois esta é

“engolidora de saudades”, e ela quer senti-la mesmo que essa saudade a faça sofrer.

Mesmo sem muita compreensão dos fatos narrados, o leitor é seduzido pela aura de mistérios, do sobrenatural, e os alunos foram compreendendo que tão importante quanto a compreensão do texto é a compreensão dos efeitos de mistério que um texto é capaz de suscitar nos leitores, mesmo que ao término da leitura não haja uma compreensão total dos fatos narrados. Ou seja: o prazer do texto está tanto na sua decodificação racional (entendimento do enredo) quanto na fruição das imagens e sugestões suscitadas durante o ato da leitura.

Em outro trecho, o narrador vai até o armário e lá estão os vestidos coloridos: “Me aproximei. A surpresa me abalou: de novo se enfunavam os vestidos, cheios de formas e cores” (COUTO, 2016, p. 27). As tintas voltaram às cartas: “Tive medo. Porque eu secretamente, sabia a resposta” (COUTO, 2016, p. 27). O narrador tem a resposta, mas não a revela ao leitor. Os fatos inexplicáveis e o desfecho inesperado conseguiram prender a atenção dos nossos leitores, que têm um certo fascínio pelo *nonsense*. Sem obtenção total de explicações para os desfechos das narrativas os nossos leitores mantiveram-se envolvidos nas atividades de leitura propostas durante os nossos encontros.

Tentamos até aqui delinear o perfil do ensino de leitura no espaço escolar do nosso município. Observamos a postura de professores que têm buscado alternativas e soluções para as dificuldades em sala de aula. Porém, ainda é notório o quanto a maioria dos professores ainda adota a postura de ignorar a importância do texto literário na formação do leitor proficiente.

O texto literário não ocupa o seu lugar de direito, que é no centro do ensino da língua como objeto de ensino e aprendizagem, mas como pretexto para ensinar conceitos. Conforme afirma Bourdieu (2014), a escola tem exercido o papel de manter e legitimar os privilégios de uma classe dominante que nega às classes dominadas o direito aos bens culturais, dentre eles o direito à literatura.

A ação pedagógica tem perpetuado a inculcação do arbitrário cultural de maneira que nós enquanto professores temos naturalizado uma ação que em nós já foi inculcada e que temos por correta em relação ao acesso aos bens culturais pelos menos favorecidos. Trabalhamos para a manutenção do estado e adotar uma postura que contrarie essa verdade é perigoso e desafiador.

Quando a equipe pedagógica for capaz de definir o seu currículo escolar, suas ações e o ensino de leitura tiver lugar nesse currículo, a escola conseguirá cumprir o seu papel de formar leitores proficientes capazes de ler e compreender textos orais ou escritos em

situações distintas.

REFERÊNCIAS

OBRAS DE MANOEL DE BARROS

BARROS, Manoel de. *Concerto a céu aberto para solos de ave*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

- . *Gramática expositiva do chão*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.
- . *Compêndio para uso dos pássaros*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.
- . *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.
- . *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. Rio de Janeiro/São Paulo; Record: 2001.
- . *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record: 2001.
- . *Arranjos para assobio*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002.
- . *Livro de pré-coisas*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002.
- . *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record: 2003.
- . *Memórias Inventadas. A infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.
- . *O guardador de águas*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2004.
- . *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record: 2004.
- . *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record: 2004.
- . *Poemas rupestres*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record: 2004.
- . *Memórias Inventadas. A Segunda Infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- . *Memórias Inventadas. A terceira Infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

OBRAS DE MIA COUTO

COUTO, Mia. *Na berma de nenhuma estrada e outros contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

- _____. *Estórias abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- _____. *Cada homem é uma raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- _____. *Vozes anoitecidas*. Maputo: AEMO, 1986.
- _____. *Cronicando*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1991.
- _____. *Terra sonâmbula*. Lisboa: Caminho, 1994.
- _____. *A varanda de Frangipani*. Lisboa: Caminho, 1996.
- _____. *Contos do nascer da terra*. Lisboa: Caminho, 1997.
- _____. *Vinte e zinco*. Lisboa: Caminho, 1999.

OBRAS DE CARÁTER GERAL

- ALMEIDA, Sherry. Oficina de transferir natureza: a poesia pantaneira de Manoel de Barros. *Revista Intersemiose*. Jun./Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.neliufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/11/12.pdf>>. Acesso em: 12/07/2017.
- ALVES, Rubem. *Sob o feitiço dos livros*. Disponível em: <<http://folha.uol.com.br/folha/sinaose/ult106u727.shtml>>. Acesso em 16/01/2017.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*; tradução de Dora Flaksman. – 2.ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. *Entre a magia da voz e a artesanaria da letra: O sagrado em Manoel de Barros e Mia Couto*. São Paulo: USP, 2007. (Tese de Doutorado)
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Materiais didáticos: escolha e uso. Política de materiais de livro didático, do livro e da leitura no Brasil*. Boletim 14. Agosto 2015. Disponível em: <https://cdnbl.tvescola.org.br/resouurces/VMSResources/.../151007Materiais_Didáticos.pdf>. Acesso em: 25/11/2017.
- BEDA, W. G. *A construção poética de si mesmo: Manoel de Barros e a autobiografia*. Assis: UNESP, 2007. (Tese de Doutorado)

BRITO, Eliana Viana. *PCN's de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula* (org). São Paulo: Villipress, 2000.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad.: Daniela Kern; Guilherme J. de Freitas Teixeira. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad.: Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDIDO, Antonio. *O direito à Literatura*. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: duas cidades, 1995.

CHIAPPINI, Ligia. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. *Reinvenção da catedral: Língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COMITTI, Leopoldo. *Transbordamentos – Biografia, Acervos de Escritores e História da Literatura*. São Paulo: Barcarola, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. A prática do letramento literário em sala. In: GONÇALVES, Adair V.; PINHEIRO, Alexandra S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Medicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GUYAU, J.-M. *A arte do ponto de vista sociológico*. Tradução de Regina Schöpke e Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 2014.

_____. *Aesthetic experience and literary hermeneutics*. Translation by: Michael Shaw. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2004.
- _____. (Org). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LISPECTOR, Clarice. *Os melhores contos*. 2. ed. São Paulo: Global, 1998.
- MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção literatura e ensino)
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2004.
- MIA COUTO. *Plataforma de apoio ao estudo da língua portuguesa no mundo*. Disponível em: <<http://lusofonia.x10.mx/mia.htm>>. Acesso em: 03/02/2017.
- MIRANDA, Mariana Lage. *Objeto ambíguo: arte e estética na experiência contemporânea segundo H. R. Jauss*. Belo Horizonte: UFMG, 2007. (Dissertação de Mestrado)
- PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa de. *Literatura infantil*. São Paulo: Ática, 1998.
- PETIT, Michèle. *A arte ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora: 34, 2010.
- ROJO, Roxane. *Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14. Agosto 2005*. Disponível em: <<https://cdnbl.tvescola.org.br/resources/VMSResources/.../151007MateriaisDidaticos.pdf>>. Acesso em: 25/11/2017.
- SANTANA, Jorge Alves. Aspectos da pastoral rizomática em *Livro de pré-coisas: roteiro para uma excursão poética no Pantanal*, de Manoel de Barros. Disponível em: <<file:///D:/Usu%C3%A1rios/Cliente/Downloads/1069-2851-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13/07/2017.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Luíza Helena Oliveira da; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *Do reino da beleza à república do gosto: questões sobre o letramento literário. Ensino de língua e literatura: Reflexões e perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Mercado das letras, 2011.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Simões. Ler para aprender? – práticas docentes em leitura e literatura. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* - v. 5 - n. 1 - 21-31 - jan./jun. 2009.

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

THIRY-CHERQUES, Hermano Robert. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>>. Acesso em: 23/09/2017.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2016.

VASCONCELLOS, Maria. *Pierre Bourdieu: A herança sociológica*. *Educação & Sociedade*, n. 78, 77-87, 2002.

VYGOTSKY, LIEV. *Psicología del Arte*. Traducción de Carlos Roche. Buenos Aires: Paidós, 2008.

_____. *Psicologia pedagógica*. Organização, prefácio, comentários e notas de Guillermom Blanck. São Paulo: ARTMED, 2001.

XAVIER, Marisa. *O programa Nacional Biblioteca da escola e o seu impacto na sala de aula: a circulação e o cesso do livro de literatura no interior de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental*. Marília, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pós-Graduação/.../Xavier_m_me_mar.pdf>. Acesso em: 25/11/2017.

WILSON, Edmund. *O castelo de Axel*. Estudo sobre a literatura imaginativa de 1870 a 1930. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WITZEL, Denise Gabriel. *Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*. Maringá-PR, 2002. Disponível em: <www.ple.uem.br/defesas/pdf/dgwitzel.pdf>. Acesso em: 26/11/2017.

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

ANEXOS

POEMAS DE MANOEL DE BARROS

O poeta

Vão dizer que não existo propriamente dito Que sou um ente de sílabas.
Vão dizer que eu tenho vocação para ninguém. Meu pai costumava me alertar:
Quem acha bonito e pode passar a vida a ouvir o som das palavras Ou é ninguém ou é zoró.
Eu teria treze anos.
De tarde fui olhar a Cordilheira dos Andes que se perdia nos longes da Bolívia
E veio uma iluminura em mim. Foi a primeira iluminura.
Daí botei meu primeiro verso:
Aquele morro bem que entorta a bunda da paisagem. Mostrei a obra pra minha mãe.
A mãe falou:
Agora você vai ter que assumir suas irresponsabilidades. Eu assumi: entrei no mundo das imagens.

Manoel por Manoel

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

Lugar mais bonito de um passarinho

Lugar mais bonito de um passarinho ficar é a palavra. Nas minhas palavras ainda vivíamos meninos no mato. Um tonto em mim.
Eu vivia embaraçado nos meus escombros verbais. O menino caminhava incluso em passarinhos.
E uma árvore progredia em ser Bernardo. Ali até santos davam flor nas pedras.
Porque todos estávamos abrigados pelas palavras. Usávamos todos uma linguagem de

primavera.

Eu viajava com as palavras ao modo de um dicionário. A gente bem quisera escutar o silêncio do orvalho sobre as pedras

Tu bem quisera também saber o que os passarinhos Sabem sobre os ventos

A gente só gostava de usar palavras de aves porque Eram palavras abençoadas pela inocência.

Bernardo disse que ouvira um vento quase encostado Nas redes da tarde.

Eu sonhava de escrever um livro com a mesma

Inocência com que as crianças fabricavam seus navios de papel. Eu queria pegar com as mãos no corpo da manhã.

Porque eu achava que a visão fosse um poético de ver. Tu não gostasse do caminho comum das palavras.

Antes melhor eu gostasse dos absurdos.

E se eu fosse um caracol, uma árvore, uma pedra? E se eu fosse?

Eu não queria ocupar meu tempo usando palavras bichadas de costumes

Eu queria mesmo desver o mundo. Tipo assim: eu vi Um urubu dejetar nas vestes da manhã.

Isso não seria de expulsar o tédio?

E como poderia saber que o sonho do silêncio era ser pedra!

Eu queria usar palavra de palavra de ave para escrever

Eu queria usar palavra de ave para escrever

Onde a gente morava nu lugar imensamente e sem nomeação

Ali a gente brincava de brincar com as palavras

Tipo assim: Hoje vi uma formiga ajoelhada na pedra! A mãe que ouvira a brincadeira falou:

Já vem você com suas visões!

Porque formigas nem tem joelhos ajoelháveis E nem há pedras de sacristia por aqui.

Isto é traquinagem da sua imaginação.

O menino tinha no olhar um silêncio de chão e na sua voz uma candura de fontes

o pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras coisas de ver

assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do

rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra. Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras.

Assim Bernardo emendou nova criação: Eu vi um sapo com olhar de árvore.

Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem Lado.

A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas pela inocência. O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias

Para a gente bem entender a voz das águas e dos caracóis

A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das Ideias.

Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia

CONTOS DE MIA COUTO

Nas águas do tempo

Meu avô, nesses dias, me levava rio abaixo, enfilado em seu pequeno concho. Ele remava, devagaroso, somente raspando o remo na correnteza. O barquito cabecinhava, onda cá, onda lá, parecendo ir mais sozinho que um tronco desabandonado.

– Mas vocês vão aonde?

Era a aflição de minha mãe. O velho sorria. Os dentes, nele, eram um artigo indefinido. Vovô era dos que se calam por saber e conversam mesmo sem nada falarem.

– Voltamos antes de um agorinha, respondia.

Nem eu sabia o que ele perseguia. Peixe não era. Porque a rede ficava amolecendo o assento. Garantido era que, chegada a incerta hora, o dia já crepusculando, ele me segurava a mão e me puxava para a margem. A maneira como me apertava era a de um cego desbengalado. No entanto, era ele quem me conduzia, um passo à frente de mim. Eu me admirava da sua magreza direita, todo ele musculíneo. O avô era um homem em flagrante infância, sempre arrebatado pela novidade de viver.

Entrávamos no barquinho, nossos pés pareciam bater na barriga de um tambor. A canoa solavanqueava, ensonada. Antes de partir, o velho se debruçava sobre um dos lados e recolhia uma aguinha com sua mão em concha. E eu lhe imitava.

– Sempre em favor da água, nunca esqueça!

Era sua advertência. Tirar água no sentido contrário ao da corrente pode trazer desgraça. Não se pode contrariar os espíritos que fluem.

Depois viajávamos até ao grande lago onde nosso pequeno rio desaguava. Aquele era o lugar das interditas criaturas. Tudo o que ali se exibia, afinal, se inventava de existir. Pois, naquele lugar se perdia a fronteira entre água e terra. Aquelas inquietas calmarias, sobre as águas nenufarfalhudas, nós éramos os únicos que preponderávamos. Nosso barquito ficava ali, quieto, sonecendo no suave embalo. O avô, calado, espiava as longínquas margens.

Tudo em volta mergulhava em cacimbações, sombras feitas da própria luz, fosse ali a manhã eternamente ensonada. Ficávamos assim, como em reza, tão quietos que parecia-mos perfeitos.

De repente, meu avô se erguia no concho. Com o balanço quase o barco nos deitava fora. O velho, excitado, acenava. Tirava seu pano vermelho e agitava-o com decisão. A quem acenava ele? Talvez era a ninguém. Nunca, nem por pinte, vislumbrei por ali alma deste ou de outro mundo. Mas o avô acenava seu pano.

– Você não vê lá, na margem? por trás do cacimbo? Eu não via. Mas ele insistia, desabotoando os nervos.

– Não é lá. É lááá. Não vê o pano branco, a dançar-se?

Para mim havia era a completa neblina e os receáveis aléns, onde o horizonte se perde.

Meu velho, depois, perdia a miragem e se recolhia, encolhido no seu silêncio. E regressávamos, viajando sem companhia de palavra.

Em casa, minha mãe nos recebia com azedura. E muito me proibia, nos próximos futuros. Não queria que fôssemos para o lago, temia as ameaças que ali moravam. Primeiro, se zangava com o avô, desconfiando dos seus não-propósitos. Mas depois, já amolecida pela nossa chegada, ela ensaiava a brincadeira:

– Ao menos vissem o Namwetxo Moha! Ainda ganhávamos vantagem de uma boa sorte...

O Namwetxo Moha era o fantasma que surgia à noite, feito só de metades: um olho, uma perna, um braço. Nós éramos miúdos e saíamos, aventureiros, procurando o Moha. Mas nunca nos foi visto tal monstro. Meu avô nos apoucava. Dizia ele que, ainda em juventude, se tinha entrevisto com o tal semifulano. Invenção dele, avisava minha mãe. Mas a nós, miudagens, nem nos passava desejo de duvidar.

Certa vez, no lago proibido, eu e vovô aguardávamos o habitual surgimento dos ditos panos. Estávamos na margem onde os verdes se encançam, aflautinados. Dizem: o primeiro homem nasceu de uma dessas canas. O primeiro homem? Para mim não podia haver homem mais antigo que meu avô. Acontece que, dessa vez, me apeteceu espreitar os pântanos. Queria subir à margem, colocar pé em terra não-firme.

– Nunca! Nunca faça isso!

O ar dele era de maiores gravidades. Eu jamais assistira a um semblante tão bravio em meu velho. Desculpei-me: que estava descendo do barco mas era só um pedacito de tempo. Mas ele ripostou:

– Neste lugar não há pedacitos. Todo o tempo, a partir daqui, são eternidades.

Eu tinha um pé meio-fora do barco, procurando o fundo lodoso da margem. Decidi me equilibrar, busquei chão para assentar o pé. Sucedeu-me então que não encontrei nenhum fundo, minha perna descia engolida pelo abismo. O velho acorreu-me e me puxou. Mas a força que me sugava era maior que o nosso esforço. Com a agitação, o barco virou e fomos dar com as costas posteriores na água. Ficámos assim, lutando dentro do lago, agarrados às abas da canoa. De repente, meu avô retirou o seu pano do barco e começou a agitá-lo sobre a cabeça.

– Cumprimenta também, você!

Olhei a margem e não vi ninguém. Mas obedeci ao avô, acenando sem convicções. Então, deu-se o espantável: subitamente, deixámos de ser puxados para o fundo. O remoinho que nos abismava se desfez em imediata calmaria. Voltámos ao barco e respirámos os alívios gerais. Em silêncio, dividimos o trabalho do regresso. Ao amarrar o barco, o velho me pediu:

– Não conte nada o que se passou. Nem a ninguém, ouviu?

Nessa noite, ele me explicou suas escondidas razões. Meus ouvidos se arregalavam para lhe decifrar a voz rouca. Nem tudo entendi. No mais ou menos, ele falou assim: nós temos olhos que se abrem para dentro, esses que usamos para ver os sonhos. O que acontece, meu filho, é que quase todos estão cegos, deixaram de ver esses outros que nos visitam. Os outros? Sim, esses que nos acenam da outra margem. E assim lhes causamos uma total tristeza. Eu levo-lhe lá nos pântanos para que você aprenda a ver. Não posso ser o último a ser visitado pelos panos.

– Me entende?

Menti que sim. Na tarde seguinte, o avô me levou uma vez mais ao lago. Chegados à beira do poente ele ficou a espreitar. Mas o tempo passou em desabitual demora. O avô se inquietava, erguido na proa do barco, palma da mão apurando as vistas. Do outro lado, havia menos que ninguém. Desta vez, bem o avô não via mais que a enevoada solidão dos pântanos. De súbito, ele interrompeu o nada:

– Fique aqui!

E saltou para a margem, me roubando o peito no susto. O avô pisava os interditos territórios? Sim, frente ao meu espanto, ele seguia em passo sabido. A canoa ficou balançando, em desequilíbrio com meu peso ímpar. Presenciei o velho a alonjar-se com a discrição de uma nuvem. Até que, entre a neblina, ele se declinou em sonho, na margem da miragem. Fiquei ali, com muito espanto, tremendo de um frio arrepioso. Me recordo de ver uma garça de enorme brancura atravessar o céu. Parecia uma seta trespassando os flancos da tarde, fazendo sangrar todo o firmamento. Foi então que deparei na margem, do outro lado do mundo, o pano branco. Pela primeira vez, eu coincidia com meu avô na visão do pano. Enquanto ainda me duvidava foi surgindo, mesmo ao lado da aparição, o aceno do pano vermelho do meu avô. Fiquei indeciso, barafundado. Então, lentamente, tirei a camisa e agitei-a nos ares. E vi: o vermelho do pano dele se branqueando, em desmaio de cor. Meus olhos se neblinaram até que se poentaram as visões.

Enquanto remava um demorado regresso, me vinham à lembrança as velhas palavras de meu velho avô: a água e o tempo são irmãos gémeos, nascidos do mesmo ventre. E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer. A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando vislumbrar os brancos panos da outra margem.

– Vem comigo.

E os dois pelo camininho não deixavam nenhuma pegada, fossem pisando não a areia mas o céu.

O arrote de dona Elisa

Íamos todos ver e ouvir dona Elisa arrotar. E era aos sábados, pela tardinha. A casa de Elisa ficava onde o casario deixa de ser bairro. Depois dali era a estrada, o longe, o mundo. Se dizia que o universo começara nas traseiras da casa da matrona. A prova se manifestavam na pedra do pátio—uma pegada. Era de pé humano mas bordada de fabulosas versões. O dono da pegada era o mais antigo, esse que caminhou para todos lados e continua marchando dentro de nós. Por isso, nos benzíamos quando afluávamos o pátio de Elisa.

Cada sábado se cumpria o ritual em casa da dona. Almoço longo, sempre de igual cardápio: caril de raia, empapado em mandioca e farinha de milho. Mantimento pesado, de enfartar quartel. Dava-se-lhe aquela imensa refeição para ela se entafulhar. E depois se retirava vantagem das flatulências de dona Elisa. Quem desejasse assistir que pagasse.

Cobravam os sobrinhos à entrada: não podia ser em papel. Tudo em moeda. Um sobrinho à porta, de olhos fechados, estava interdito de olhar os pagamentos. Conferia pelo som, tintilado os dinheiros na concha fechada das mãos. Outro moço ao lado, ordenava:

-- *Entra. E não esqueça de benzer.*

Dona Elisa lá estava no meio do quintal, sentada em sua imensidão. Parecia em transe, meio adormecida, olhos semicerrados, toda ela se crocodilando na sombra. A boca lhe descaía, tivesse perdido o tino na maxila. A dona estava, dizia-se, preparando o momento.

Suas entranhas fermentavam, sua alma flutuava além do imenso corpo. Nós nos sentávamos em volta. Solicitava-se o privado e gentil silêncio, contribuição do estimado público.

E ali ficávamos, em respeitosa espera. Aguardávamos que irrompesse dela o poderosíssimo arrotto, esse que se dizia vir não dela mas das entranhas do mundo.

– São gases das profundezas – se garantia.

Eu já havia assistido, certa vez, aquele espetáculo. E era de esquecer. Aquilo era erupção provinda dos magmas, um vulcão que se adensava, como comboio que vem aflorando das vísceras do próprio planeta. Por um instante se acreditava no final total, o apocalipse.

Desta vez, não fui só. Comigo levei o estrangeiro para assistir ao fenômeno. Ia eu envergonhado, conscrito. Ser generoso é isso, de fato tão fácil: dar-se o que os outros não chegam a pedir. Pois, o estranho homem chegara à vila munido de credenciais. Não vinha estudar plantas, ervas ou bichezas. Vinha-nos estudar a nós, gente useira em usos e acostumada a costumes. Ele ouvira falar de Dona Elisa e seus poderes. E doutor que era trazia os engenhos que capturam os momentos: fotografia, gravação.

Já no pátio, depois de benzido, o estrangeiro se assentou como nós, calça na areia, caneta e papeis no colo. Receoso, ainda me perguntou se podia fotografar.

– É melhor não – sugeri.

Mas o fulano ia fotografar o que? Um arrotto? E mesmo o botão do gravador lhe ia eu pedir que não usasse quando fomos interrompidos pelo anunciar de um súbito adiamento.

– Mamãe Elisa está incomodada.

Ainda a vi passar, amparada. Por um momento, estacou na penumbra. Espreitava, pareceu-me o visitante. Percebi que chorava. Os familiares, em redor, evitava que fosse vista. Sentaram a pesada senhora e abanaram leques em seu redor. Até que um sobrinho se aproximou de nós e ordenou que o estrangeiro se descalçasse. Pés nus atravessaram o patamar e me foi dito que traduzisse a ordem:

– Encoste seu pé na pegada da pedra.

O homem decalcou o pé no oco da rocha. Mas a pegada não lhe servia no pé.

Mandaram que voltasse a calçar. Alguém disse:

– A mamãe pede que chegue perto.

Fomos, eu e o estrangeiro. Elisa parecia zozza. Bebera? Pediu que o visitante se inclinasse sobre ela. Um longo momento ela espreitou o rosto dele e sussurrou, triste:

_ Não, não é ele.

E ficou, cheia de peso e idade, até que se endireitou no assento. O triplo queixo estremeceu. Uma voz doce decretou o alarme:

– Ela vai arrotar!

Em vez do esperado e proclamado arrotto veio um fiozinho de voz, um piar de passarinho. Esse sopro foi sua última exibição.

Um sobrinho a saída nos devolveu as moedas. Se desculpou:

– Esses barulhos sempre foram o seu peito desmoronando.

Dona Elisa, afinal, não era um caso de ciências. Nem geologia, nem humanologia a entenderiam. Seu único fenômeno era amor, a ausenciada paixão. E a pegada que cada tarde de sábado, se soltava da pedra e caminhava pelo peito de Elisa. Essa era a única razão do estrondo: a pedra se soltando da pedra, o enterrado passo regressando a este lado da vida.

A benção

Passou-se nos tempos dos portugueses. O casal eram os Esteves, gente lustrosa, funcionários de primeira ordem. Viviam em eterna aflição: o menino nascera enfezadito, desvitaminado, sem hidratos nem carbonos. Sua magreza se via mais que o corpo: ele tinha o esterno muito externo. E mais estranho: era atacado de choros convulsos. Durante os achaques, o menino sofria de respiração, parecia desfiar o ar, o peito lhe fugia pelos lábios.

Contrataram a negra Marcelinda para cuidados do único filho. A patroa, dona Clementina se acometia de maternas invejas: a criança se calava apenas no colo de Marcelinda. Se encostava na imensa redondez da ama e sossega a pontos de feto. A negra rodava com ele, como se dançasse, e chamava-lhe:

– *Nwana wa mina!*

Em casa ninguém percebia a língua. Talvez por isso as palavras deixavam um sabor amargo. Não encontravam graça que África entrasse assim na intimidade do lar. Com o tempo, uma certeza se foi fundando: o bebê escapava à biológica maternidade. Em doença, temor, susto: só a empregada consolava a criança. O despeito minava o peito da mãe.

– *Não a quero cá. Trate de a mandar embora.*

O pai ainda tentava aguar fervuras. Mas dona Clementina não perdoava, queria ver a negra gorda dali pra longe. E Esteves tricotava uma lógica:

– *Devemos é dar graças a Deus por o menino se dar com ela.*

Mas as raivas maternas não se aplacavam. Os pesadelos enrodilhavam as noites de dona Clementina. No leito do sonho ela via o filho deslizar por uma fresta súbita, engolido pelas húmidas trevas. Ela acorria, em pânico. Lá no fundo obscuro se escutava a voz de Marcelinda, em suave canção de embalar. E o filho sorria para a criada, incapaz de ver a silhueta da mãe. A senhora despertava e, transpirada, se esgueirava para os aposentos da criança para a apertar em seu colo.

Num dado serão, os Esteves receberam visitas de outros portugueses. No serão se concertaram fantasmas. As senhoras consolaram os medos de Clementina: “É natural, as pretas têm experiência de dúzia de filhos”. E outro ironizou:

– *Em África, todos são filhos uns dos outros.*

Alguém ainda inquiriu:

– *A vossa quantos tem?*

– *Olhe que nunca perguntámos a Marcelinda...*

– *Deve ter uma data deles. Elas são assim, nunca vi quem tanto parisse...*

E riram-se. Menos o Esteves. Naquela noite, o português se revirou, em sonolência.

Manhã seguinte, o patrão invadiu a penumbra da cozinha e se dirigiu à empregada. Quis saber dos filhos dela. Marcelinda encolheu a vergonha atrás do ombro e, em silêncio, sorriu.

– *Então, Marcelinda? Tem tantos que perdeu a conta?*

– *Sim, patrão.*

– *A sério, perdeu a conta?*

– *Sim, patrão, perdi.*

Os Esteves se condoeram. Deram-lhe roupas vermelhas, coisas que iam deixando de servir aos filhos dos amigos. Ela ia aceitando com gratidão. Embrulhava com mil cuidados, como se fossem tesouros por estrear. E, em silêncio, se retirava, deixando-se engolir pelo escuro de

cada noite.

Um dia, enquanto vestia o filho, dona Clementina encontrou um fio de algodão amarrando o ventre do menino. Chamou a empregada e exigiu saber as proveniências do achado. A negra Marcelinda gaguejou:

– *É remédio, senhora...*

– *Remédio?*

Para o menino não sofrer dessas tosses...

Foram palavras, últimas. Quando Esteves chegou a casa já a sentença estava tomada. Dona Patroa tinha expulsado a criada. O marido ficou calado, grave. Sem coragem de dizer nada, escutando a esposa, indignada, rodando pela casa exibindo entre os dedos o pernicioso amuleto: “Não admito, não admito!”.

O tempo passou, definitivo, enquanto a patroa desesperava: a criança não dava tréguas ao choro. A mãe desconhecia maneiras de a acalmar. Não sabia como sustar febres, aplacar choros, segurar os gritos do menino. A portuguesa já não dormia, estava nos últimos fôlegos. O patrão decidiu-se: “Hoje mesmo vou à casa de Marcelinda”. A meio da noite, ele se levantou, sorrateiro. Saiu de casa sem saber pra onde. Afinal, qual a morada do raio da preta? Espantou-se como alguém vive em nossa casa e tão pouco sabemos dela.

Circulou por ruelas e becos, empestou olhos e sapatos. O tuga se embaraçou em meios tão humildes. Só o tamanho da sua decisão o fazia continuar. Perguntou, confirmou, retificou. Ao cabo de muito susto, ele alcançou a casinha de Marcelinda. Entrou no pátio, foi chamando. No escuro, indistinguiu o próprio nariz. O português se assustou ao colidir com o enorme volume de Marcelinda. E logo lhe entregou o pedido desesperado: a empregada que regressasse. Pelo amor de Deus. Ou, se ela preferisse, pelo amor do menino. Sem uma palavra, Marcelinda se internou no escuro, além-porta. Apareceu, então, um incerto homem, tão magro que a camisola interior mais parecia um sobretudo:

– *Que se passa?*

Esteves lhe explica o propósito da visita, acreditando ser ele o marido da criada. Marcelinda está alheia aos dois homens, arrumando roupas num saco.

– *Eh pá! Isto não é qualquer maneira. Chega, leva, vai?!*

O português desencarteira umas tantas quantias. O homem embolsa os tacos como se os metesse não em roupa mas na alma. Marcelinda se afunila para entrar no carro do patrão. Seguem viagem, em silêncio. O patrão não está certo se a criada acompanhou a cena à saída de casa.

– *Paguei um adiantamento ao seu... àquele homem.*

– *Eu não pedi dinheiro.*

– *O que quer então?*

– *Eu só quero o meu menino.*

Meu menino!? O patrão, com mil rodeios, explica a Marcelinda quanto ela deve evitar a expressão. Não é por nada, mas a senhora não gosta. E sorri, nervoso. Nunca ele tinha pedido assim nada a alguém de outra raça.

No corredor, entram pé ante pé. A casa está deitada. O patrão aponta o velho quarto dos fundos e pede silêncio, não vá o miúdo acordar. Inútil. Sem que se entendesse como, o miúdo já tinha dado conta da chegada. E, sem mais, se arremessou no colo da criada, exilado do mundo. Ali se deixou como se aquele fosse o seu primeiro e único ventre.

Na manhã seguinte, Esteves prolongou-se no sono. A noitada anterior o esgotara. Despertou com os gritos da mulher.

– *Meu filho! Onde está meu filho?*

O pensamento lhe veio à cabeça: a preta fugira com o menino! Vestiu-se às pressas e desandou para casa de Marcelinda. A seu lado, prantorosa, seguia a esposa. Cruzaram os subúrbios, circundaram palhotas até chegarem no mesmo lugar onde ele estivera antes. Dona Clementina ficou no carro. Esteves entrou pela casa mas não encontrou a empregada. Apenas se

deparou com o mesmo homem da noite anterior.

– *Marcelinda? Não lhe vi desde ontem.*

Esteves insistiu, esgravatando hipóteses de paradeiros. E ali, à entrada lhe surgem os sacos com as roupas de crianças que foram sendo oferecidos à empregada. Intactos, como vieram. Então ela não distribuía as prendas pelos filhos?

– *Filhos? Quais filhos?*

– *Os seus... os filhos dela.*

– *Marcelinda não pode ter filhos, nunca teve.*

Esteves se calou. Hesitou, subtraiu à soma dos passos. Estava cumprindo a partida. Já na umbreira, porém, se reticenciou:

– *O que quer dizer nwana wa mina?*

– *eh pá! Isso já é nosso dialeto. O senhor está a aprender?*

– *Não, só quero saber o significado dessa expressão.*

– *quer dizer: “meu filho”.*

O português se instalou no carro. A esposa o esperava, lenço aparando as lágrimas. O magrizelento ainda assomou à porta e gritou:

– *Não diga nada a Marcelinda.*

– *Que estivemos aqui?*

– *Não. Não fale sobre isso de ela nunca ter tido filhos.*

Subitamente, dona Clementina deixou de chorar. Esteves espreitou-a, antes de colocar o carro em funcionamento. Queria saber o que fazer, onde procurar. O magricela sugeriu então que eles se dirigissem ao curandeiro, ali a dois quarteirões. Talvez Marcelinda estivesse lá a cerimoniar o miúdo. Esteves acatou a sugestão. Foi devagarinho, perdido, acompanhado só pelo silêncio da esposa. Encontrou Marcelinda saindo para a rua. A empregada trazia o menino dormindo em suas costas. Parecia esperar o patrão e entrou para a viatura sem dizer palavra.

– *Vamos?*

O miúdo, dormindo, é posto no banco de trás entre as duas mulheres, empregada e patroa. A viatura arrancou, devagarosa. Das mãos de dona Clementina surgiu o fio abençoador, aquele mesmo que havia motivado a despedida. Os olhos da negra aterraram, receosos.

– *Lembra este fio, este, dos vossos feitiços?*

Mas a patroa não pareceu zangada. E lhe pediu:

– *Marcelinda: me ajude a colocar o fio no menino.*

E as mãos de ambas, em simétrica maternidade, circundaram o corpo da criança.

Os amores de Alminha

Descobriram que Maria Alminha há mais de meses que não ia às aulas. A moça faltava por regime e sistema, enviuvando o banco da escola. A diretora mandou chamar a mãe e lhe comunicou da filha, vítima de prolongada ausência. A mãe, face à notícia, não tinha buraco onde se amiar.

Assunto de menina diz respeito à mãe. Assunto de rapaz também. Assunto de mãe não diz respeito a ninguém. Assim, a senhora fez o percurso para casa como se aquilo não fosse regresso. Como sequer não houvesse destino.

Tinha sido assim a vida inteira: o marido sentia vergonha de ter gerado apenas um descendente. Ainda por cima uma filha. A menina se tornara incumbência de sua mãe. Noite e dia, ela sozinha se ocupava. Ganido de cachorro, gemido de filha? Tudo sendo igual, sem motivo para perturbação de pai. Só ela levantava, atravessando a noite com cadência de estrela. Pelos escuros corredores, seus passos se cuidavam para não despertar nem marido nem a filha já readormecida.

Agora, regressando da escola a mãe parecia ainda noturna. Os mesmos passos leves para

não incomodar o mundo. Chegada à casa, segredou ao pai. Os dois ruminaram o pânico: anteviam Alminha metida em namoriscos. Mas que namoro, se nem rapaz se lhe via? Ou seria motivo pior? Nem ousaram mencionar a palavra. Mas droga era o receio mais escondido.

Decidiram nada dizer, adiar a conversa. Urgia apanhar Alminha em flagrante. O pai logo a invocou parencas hereditárias com a mãe. Aquilo era doença de mulherido. Antes tivessem tido rapazes. Que esses são tratáveis, espécie da mesma espécie. O homem descarregava: tivera irmãos, tios, primos. Nenhum nunca se desandara.

– Essa miúda não sabe a quantas desanda.

E ordenou que fossem vasculhados a pasta e os materiais escolares. Procurava-se sinais de desvario. Nada. Livros e caderninhos todos ordenados. Apenas um caderno, feito à mão, causara estranheza na cabeceira. A mãe abriu, espreitou as linhas e leu, em voz de se ouvir:

– Hoje lhe vi. Gosto de espreitar seu corpo, assim branco, no meio de tanto sujo deste mundo.

Um branco? A miúda andava metida com branco. O pai então se disparou. Como é? Não lhe chega a raça? Quer andar por aí, usufrutífera, em trânsitos de pele?

– Não quero cá dissos – rematou.

E pegou no caderno com fúria de tudo rasgar. Estivou os braços e estreitou as pálpebras para enxergar melhor. Mas logo devolveu à mulher o objeto do crime:

– Leia você que os meus olhos já estão todos a tremer, meu coração está num feixe nervoso.

Antes de ler, a mãe olhou demoradamente o caderno. Havia uma disfarçada ternura em seus olhos? Passou a mão como se afagasse o papel. Aquilo não era um diário, que ela não tinha fôlego para tanta rotina. Na capa se lia: “meu temporário”. Cada semana ela anotava umas escassas linhas. Eram magras palavras, só engordando nas entrelinhas. Na página, já roída pelos dedos, a senhora leu, a lágrima resvalando na voz:

– Hoje vi-o nadar e me apeteceu atirar para a água, e me banhar nua com ele.

– Nua? Viu, mulher, como isso vem da sua parte? Porque você a mim nunca me viu nu nem muito menos a banhar-me em aquáticas companhias. Isso é mania de mulherido. Adiante, mais adiante! – ordenou.

Queria que ela continuasse lendo, mas não queria ouvir mais. Abanava a cabeça, pesaroso. Nua? Na água?

A moça andava por ai, rapazeando-se com este e aquele?

– Nunca pensei ser tristemunha de tanta vergonha.

Antes de lhe descer mais pensamento, o pai já tomara a decisão: expulsá-la de casa. E que nem conversa. Não valeu o pranto, não valeu nada nem ninguém.

– E sai já hoje que amanhã pode nem haver dia.

A moça se foi, quase se extinguindo da história. Não fosse a mãe, inconsolada, se ter votado a seguir o enalço de Alminha. Mas nem rasto nem cheiro. Onde refazia seu existia? Ter-se-ia internado na casa do tal amante, o segredado branco?

Até que, certa vez, a mãe descobre a moça, ténue, na bruma do jardim público. Se cortinando entre arvoredos, a senhora a seguiu. E viu a filha sentar-se no banco, triste como quem espera o invindável. Alminha ficou olhando o lago, as águas já fétidas de nem tratadas. De longe a mãe espriava o olhar em sua menina, desatenta ao tempo e na gente. Quase não se co no desejo de a trazer de volta. Não tardaria que ela a retomasse em seus braços e a recon à antiga casa. O pai haveria de esquecer, amolecido em perdão.

De súbito, ela viu o rosto da menina todo se iluminar. Alguém se aproximava, entre os bambus. Seria, por certo, o tal amante. A mãe fincou os olhos, pronta a revelação. Mas eis que, em vez de pessoa, ela vê surgir um cisne. A ave caminhava deselegante, parecendo coxear das ambas poucas pernas. O bicho veio direito e direto ao banco de Alminha. Ali se postou, volteando seu longo pescoço em redor da moça. Ela se deixava acarinhar e de dentro de seu saco retirou

umas quantas migalhas que espalhou no chão. A ave não bebicou logo, em modos de bicho. Antes, deitou a cabeça no colo de Alminha e ali se deixou, fazendo do tempo um infinito.

A mãe ainda se ergueu dando gesto à sua vontade de rever e reaver a sua menina. À medida que se aproximava, porém, seus passos esmoreceram ante o amor que ela via se trocando, amor que ela nunca saboreara em sua inteira vida.

E pé ante pé ela se retirou, como se, de novo, cuidasse não despertar a sua menina no sossego do quarto natal.

Inundação

Há um rio que atravessa a casa. Esse rio, dizem, é o tempo. E as lembranças são peixes nadando ao invés da corrente. Acredito, sim, por educação. Mas não creio. Minhas lembranças são aves. A haver inundação é de céu, repleção de nuvem. Vos guio por essa nuvem, minha lembrança.

A casa, aquela casa nossa, era morada mais da noite que do dia. Estranho, dirão. Noite e dia não são metades, folha e verso? Como podiam o claro e o escuro repartir-se em desigual?

Explico. Bastava que a voz de minha mãe em canto se escutasse para que, no mais lúcido meio-dia, se fechasse a noite. Lá fora, a chuva sonhava, tamborileira. E nós éramos meninos para sempre.

Certa vez, porém, de nossa mãe escutamos o pranto. Era um choro delgadinho, um fio de água, um chilrear de morcego. Mão em mão, ficamos à porta do quarto dela. Nossos olhos boquiabertos. Ela só suspirou:

–Vosso pai já não é meu.

Apontou o armário e pediu que o abríssemos. A nossos olhos, bem para além do espanto, se revelaram os vestidos envelhecidos que meu pai há muito lhe ofertara. Bastou, porém, a brisa da porta se abrindo para que os vestidos se desfizessem em pó e, como cinzas, se enevoassem pelo chão. Apenas os cabides balançavam, esqueletos sem corpo.

–E agora – disse a mãe -, olhem para estas cartas.

Eram apaixonados bilhetes, antigos, que minha mãe conservava numa caixa. Mas agora os papéis estavam brancos, toda a tinta se desbotara.

–Ele foi. Tudo foi.

Desde então, a mãe se recusou a deitar no leito. Dormia no chão. A ver se o rio do tempo a levava, numa dessas invisíveis enxurradas. Assim dizia, queixosa. Em poucos dias, se aparentou às sombras, desleixando todo seu volume.

–Quero perder todas as forças. Assim não tenho mais esperas.

–Durma na cama, mãe.

–Não quero. Que a cama é engolidora de saudade.

E ela queria guardar aquela saudade. Como se aquela ausência fosse o único troféu de sua vida.

Não tinham passado nem semanas desde que meu pai se volatilizara quando, numa certa noite, não me desceu o sono. Eu estava pressentimental, incapaz de me guardar no leito. Fui ao quarto dos meus pais. Minha mãe lá estava, envolta no lençol até à cabeça. Acordei-a. O seu rosto assomou à penumbra doce que pairava. Estava sorridente.

–Não faça barulho, meu filho. Não acorde seu pai.

–Meu pai?

–Seu pai esta aqui, muito comigo.

Levantou-se com cuidado de não desalinhar o lençol. Como se ocultasse algo debaixo do pano. Foi à cozinha e serviu-se de água. Sentei-me com ela, na mesa onde se acumulavam as

panelas do jantar.

–Como eu o chamei, quer saber?

Tinha sido o seu cantar. Que eu não tinha notado, porque o fizera em surdina. Mas ela cantara, sem parar, desde que ele saíra. E agora, olhando o chão da cozinha, ela dizia:

–Talvez uma minha voz seja um pano; sim, um pano que limpa o tempo.

No dia seguinte, a mãe cumpria a vontade de domingo, comparecida na igreja, seu magro joelho cumprimentando a terra. Sabendo que ela iria demorar eu voltei ao seu quarto e ali me deixei por um instante. A porta do armário escancarada deixava entrever as entranhas da sombra. Me aproximei. A surpresa me abalou: de novo se enfunavam os vestidos, cheios de formas e cores. De imediato, me virei a espreitar a caixa onde se guardavam as lembranças de namoro de meus pais. A tinta regressara ao papel, as cartas de meu velho pai se haviam recomposto? Mas não abri. Tive medo. Porque eu, secretamente, sabia a resposta.

Saí no bico do pé, quando senti minha mãe entrando. E me esgueirei pelo quintal, deitando passo na estrada de areia. Ali me retive a contemplar a casa como que irrealizada em pintura. Entendi que por muita que fosse a estrada eu nunca ficaria longe daquele lugar. Nesse instante, escutei o canto doce de minha mãe. Foi quando eu vi a casa esmorecer, engolida por um rio que tudo inundava.

Questionário para os alunos sobre leitura. (aplicado no início da intervenção)

- 1) Você gosta de ler/
- 2) Quais livros você já leu?
- 3) Quantos livros você já leu esse ano/
- 4) Que tipos de livros você costuma ler? () contos
() romance () poemas
() histórias em quadrinhos () crônicas
() outros
- 5) Você costuma visitar a biblioteca de sua escola?
- 6) Seus professores costumam indicar livros pra você? Quais foram as indicações?

EM SUA CASA:

- 7) Seus pais gostam de ler? O que eles lêem?
- 8) Seus pais costumam ler pra você?
- 9) Das leituras realizadas em sua trajetória de aluno, que livro foi marcante pra você?
- 10) Conte um trecho desse livro que pra você foi inesquecível ou prazeroso, caso tenha alguma lembrança positiva de leitura.
- 11) Que sentimentos ou lembranças a leitura de textos literários despertam em você?
- 12) Você acha que é importante a leitura de bons livros de Literatura para sua formação como estudante?

Para saber mais sobre a sua impressão sobre os contos (2º Questionário) REFLITA

SOBRE OS NOSSOS ENCONTROS DE LEITURA E RESPONDA:

- 1) Você já tinha lido anteriormente algum poema de Manoel de Barros? () SIM
() NÃO
- 2) Teve contato antes dos nossos encontros com a obra de Mia Couto? () SIM
() NÃO
- 3) Você teve dificuldade de compreensão dos contos? () SIM
() NÃO
- 4) Em relação a compreensão dos textos, você os considera: () Fácil compreensão
() Complexos (difícil compreensão).
- 5) Durante as leituras dos contos, você se identificou com algum personagem ou situação vivida por algum deles? Comente.
- 6) Dos contos e poemas lidos Qual (is) você mais gostou?
- 7) Faça um breve comentário sobre os encontros de leitura.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO
PARÁ INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E
ARTES PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS**

Questionário para os professores.

Professor: _____

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo você atua como professora?
- 3) Qual a sua jornada de trabalho?
- 4) Você desenvolve algum projeto de leitura na escola? ()sim
()não
- 5) O texto literário é trabalhado em suas aulas:

()
frequentemente
() raramente.
() somente os textos contemplados no livro didático.
- 6) Você costuma utilizar a biblioteca ou outros espaços para leitura com os alunos? () uma vez por semana
()
mensalmente
() não
utilizo
- 7) Para você, qual a importância do ensino de Literatura no ensino fundamental?
- 8) Você costuma ler textos literários?
- 9) Como foram suas primeiras experiências com a Literatura?
- 10) Você oferece leituras consideradas mais complexas a seus alunos? () às vezes
()
raramente
()nunca.



Português

Prof: Helena



O Poema despertou em mim!

Os poemas me fizeram recordar do tempo de criança, que corria pra dentro do mata a noite pra se esconder e uma brincadeira bem conhecida "se esconde". Com todas as primeiras, o poema despertou em mim a alegria de ficar horas e horas brincando sem ser preocupado, o poema despertou em mim a inocência de volta. O Poema me fez querer pesquisar mas, pesquisar mas, ler mas = Pesquisar palavras novas que não conheço, ler mas livros pra ampliar meus conhecimentos, expandir minha imaginação!



© Disney

Tink



O poema despertou em mim

Quando os poemas, fugam mais bonito
de um passarinho e tu quero usar po-
ssores de arte para escrever, me lemb-
rei de uma fase do minha infan-
cia em que, eu meu pai e minha
mãe ~~o~~ ficávamos deitados na cama
brincando de associar palavras, meu
pai começava e eu e minha mã-
e terminávamos.

Também brincamos de uma
palavra e uma música meu pai
falava uma palavra e a gente
adivinhava uma música com essa
palavra.



Os poemas despertaram em mim... quando eu era pequena que eu e meus primos brincávamos de imaginação, era tantas imaginação de coisas, brincadeiras. A gente brincava de espíritos que os nossos avós não podiam ver a gente, e outra vez a gente era bruxas nos se pintava fazia tudo legalzinho. Só que essas novas brincadeiras acabaram muito cedo porque um primo meu descobriu que tinha problema de coração então. Mas eu amei minha infância nada a falar mal sobre ela.

Data: 19/04/17

O peme despertou um mim lembranças...

O peme me despertou lembranças quando tinha uns 6 ou 7 anos, e gostava bastante de brincar com amigos imaginários e objetos que seriam os animais mais perigosos como facare, cobra, dragão... em todas as brincadeiras eu sempre era a princesa ou o super-herói, e o engraçado era de onde eu tirava tanta fantasia, elusão, magia e imaginação parecia que eu olhava e simplesmente vinha no meu calção e eu brincava; e tudo isso era pensado quando eu ia pro meu quintal que tinha mais contato com algumas coisas naturais.

Então o peme me despertou as minhas fantasias de quando eu era pequena. O peme que me despertou esse fantasia foi o do Mamel Borres que tem o título de Mamel por Mamel.





* Os poemas despertaram em mim...

Os poemas despertaram em mim, vontade de ver o mundo de outra maneira, vontade de imaginar mais, vontade de voltar a minha infância onde brinquei e me divertir muito, na minha infância gostava muito de ir viajar com minha família sempre me divertia muito com isso, gostava de ir pra lugares em que não pegava sinal de celular e era meio deserto, alguma fazenda, chácara, casa ou cidade pequena, gostava de ir pra esses lugares pois era onde eu me desligava do mundo e vivia somente para mim, onde ninguém tinha pressa pra nada, onde a natureza era até mais bonita.



i love



Os contos me fizeram entender que
é muito importante valorizar o tem-
po e que ele não volta e temos que
aprender a lidar com perdas, princi-
palmente com perdas de pessoas que
amamos e sempre guardar as lembran-
ças boas, e levar pra essas vidas
o papel importante que aquela pessoa
fez para nós e para quem amamos,
e sempre levar a vida com amor.

Handwritten lines for notes, consisting of 12 horizontal lines with rounded ends.



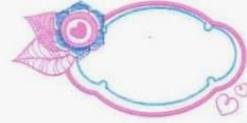


Stay Positive & study hard!



Na minha opinião, o pai de Maria era muito machista, e ele não gostava muito da filha pois queria um filho homem, pra meio que tipo na minha opinião ter um herdeiro, ensina o seu filho a jogar futebol e fazer varias outras coisas de pai e filho. Ele também acha que a responsabilidade de educar os filhos era só da mãe, e falando um pouco de Maria ela tinha um jeito diferente de amor, pois ~~ela~~ ela ama e dá o carinho para um ~~homem~~ homem e o homem também dá o carinho pra ela ~~por~~ coisa que os seus pais não fazem.

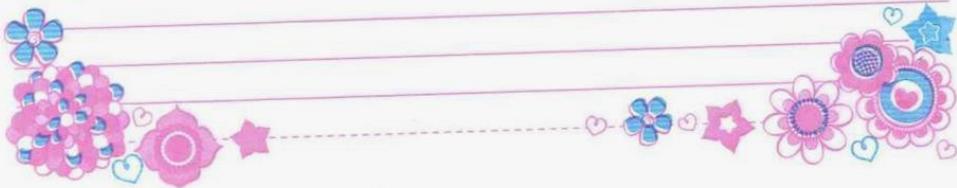




Reflexão

O texto "Inundação" fala sobre lembranças e lembrar das coisas que aconteceram em nossas vidas é muito, pois nos faz refletir. É com isso a gente pode aprender, podemos lembrar as nossas alegrias, aventuras etc.

Apesar de o texto "Inundação" não ter o nome muito a ver com lembranças, mas no próprio texto fala: "Há um rio que atravessa a casa. Esse rio dizem, é o tempo." então o tempo nos faz lembrar, aproveitar as coisas e isso que faz chamar minha atenção no texto.



A minha opinião sobre o texto é que ele quer trazer a realidade de hoje em dia dos Pais, que a maioria não compreendem os Filhos quando Precizam, Não Fazem Parte da Realidade dos Filhos, Não desentem hoje em dia eles sabem o que acontece com os Filhos. O texto quer trazer isso como sempre a mãe tem o coração mole como todas as mães, a mãe sempre fica querendo o Filho quando ocorre essas situações, Mas sempre a mãe Previste.

REFLEXÃO

Eu acho que este texto foi bem interessante porque o autor tem trazendo um lado sobre o homem que é mais conhecido hoje em dia, o lado machista que vai falar sobre um pai que não quer aceitar o que a filha escolheu e ele acha que da esta nomeação e por isso ele resolve colocar ela para fora de casa e após isso gera uma série de coisas que ele não aceita por ela ser mulher e por isso ele tem que ficar confinada em casa e o pai querendo que ela seja só coisa de mulheres e no final a sua mãe resolve seguir para saber se realmente ela está nomeando mas no final do desdém que sua filha se estava a lidar de um lado.



Sobre o conto de Maria Couto
foi um conto muito importante bem
interessante conto sobre a menina que
se apaixonou pelo avô que era seu
avô! E que quando seus pais
ficaram sabendo que menina do-
nada alguma faz muito mais que
mãe já às avós eles os pais já
queriam que ela estivesse namoran-
do quando a mãe recebeu a re-
ticia ficou morrendo de vergonha.
quando a mãe viu seu caderno
fez o mãe e leu suas cartas
sem furia de rasgar tudo não
descobriu que não era namorada
era apenas um avô seu melhor
avô.



Achei o texto bem intrigante, pois nos dias atuais tem Homens, com essa mentalidade "lugar de Mulher é na cozinha" e o pai quer um menino não uma menina por conta disso ele ~~é~~ não gosta afeto a criança, e mãe nem sempre dá...
dona...

Por falta disso de conversa com os pais, a menina contou tudo em seu diário, e ela tinha um amigo secreto um "lismo" e todos os dias ela iria lhe rezitar por conta disso ela não podia ir a escola, então faltava (...).



UNIFESSPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

Questionário para os professores.

Professor: C

- 1) Qual sua formação acadêmica?
LICENCIATURA EM LETRAS
- 2) Há quanto tempo você atua como professora?
24 ANOS
- 3) Qual a sua jornada de trabalho?
20 HORAS SEMANAIS
- 4) Você desenvolve algum projeto de leitura na escola?
() sim
(x) não
- 5) O texto literário é trabalhado em suas aulas:

() frequentemente
() raramente.
(x) somente os textos contemplados no livro didático.
- 6) Você costuma utilizar a biblioteca ou outros espaços para leitura com os alunos?
() uma vez por semana
() mensalmente
(x) não utilizo
- 7) Para você, qual a importância do ensino de Literatura no ensino fundamental?
- 8) Você costuma ler textos literários?
Não
- 9) Como foram suas primeiras experiências com a Literatura?
NÃO TIVE INSENTIVO, SÓ LIA TEXTOS DO LIVRO...
- 10) Você oferece leituras consideradas mais complexas a seus alunos?
() às vezes
() raramente
() nunca. DIDÁTICOS



UNIFESSPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

Questionário para os professores.

Professor: D

- 1) Qual sua formação acadêmica?
Licenciatura em Letras - UEPA
- 2) Há quanto tempo você atua como professora?
10 anos
- 3) Qual a sua jornada de trabalho?
20h
- 4) Você desenvolve algum projeto de leitura na escola?
 sim
 não
- 5) O texto literário é trabalhado em suas aulas:
 frequentemente
 raramente.
 somente os textos contemplados no livro didático.
- 6) Você costuma utilizar a biblioteca ou outros espaços para leitura com os alunos?
 uma vez por semana
 mensalmente
 não utilizo
- 7) Para você, qual a importância do ensino de Literatura no ensino fundamental?
- 8) Você costuma ler textos literários?
sim
- 9) Como foram suas primeiras experiências com a Literatura?
Na infância, sempre incentivada por minha mãe.
- 10) Você oferece leituras consideradas mais complexas a seus alunos?
 às vezes
 raramente
 nunca.

