

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROFLETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

LUCIANA VIEIRA PINHEIRO

**QUEM CONTA, SEUS MALES ESPANTA: LEITURA E ENSINO DE
LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DE
NARRATIVAS ORAIS MARAVILHOSAS**

MARABÁ – PA
AGOSTO DE 2018

LUCIANA VIEIRA PINHEIRO

**QUEM CONTA, SEUS MALES ESPANTA: LEITURA E ENSINO DE
LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DE
NARRATIVAS ORAIS MARAVILHOSAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) – curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), para obtenção de título de mestre no ensino de Língua Portuguesa.

MARABÁ – PA
AGOSTO DE 2018

LUCIANA VIEIRA PINHEIRO

**QUEM CONTA, SEUS MALES ESPANTA: LEITURA E ENSINO DE
LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DE
NARRATIVAS ORAIS MARAVILHOSAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) – curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), para obtenção de título de mestre no ensino de Língua Portuguesa.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gilson Penalva - Orientador

Prof^a Dr^a Paola Giraldo Herrera – Examinador Externo ao Programa

Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos – Examinador Interno ao Programa

MARABÁ – PA
AGOSTO DE 2018

AGRADECIMENTOS

Obrigada, Pai Eterno, pelo dom da vida, pela sabedoria e realização de um sonho.

Meus amados pais, Sanclér e Maria da Purificação, e meus irmãos, muito obrigada pela confiança, pelo apoio, cuidado e por terem sido luz nos momentos tristes e conturbados. Amo vocês.

Aos meus amigos, meu reconhecimento, em especial, os alunos da turma de mestrado 2016, que estiveram ao meu lado durante o curso, durante os momentos de agonia e sorrisos constantes.

Ao admirável orientador Gilson Penalva, amante da literatura oral e do povo, meu muito obrigada, por ter me aceitado, em meio à correria, pelas sugestões, indicações de leitura e por ter compreendido, tantas vezes, minhas limitações.

À senhora Amélia Céus, sempre presente em minha vida, ainda que distante, meu grato e emocionado abraço.

Agradeço, também, à Juliana Lopes e toda sua família, pelo cuidado, compreensão e companheirismo.

A todos vocês, o meu abraço emotivo e grato.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, por me contarem as primeiras histórias maravilhosas;
Aos meus alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Vilhena, que
embarcaram comigo nesta viagem, cheios de curiosidade.
A todos os senhores e senhoras, contadores de histórias.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. LEITURA E LITERATURA NO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL.....	15
2.1 “Leio, logo, existo”: o uso da leitura no contexto social.....	17
2.2 No meio da escola tinha uma pedra: o ensino de literatura e a realidade do ensino fundamental público.....	21
2.3 Cadê a literatura que estava aqui? O livro didático comeu! O texto literário e a importância do sujeito leitor.....	27
3. DAS RIQUEZAS QUE VÊM DO POVO: A LITERATURA ORAL, O CONTAR MARAVILHOSO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO.....	36
3.1 Da literatura proveniente do oral: uma literatura menor.....	38
3.2 Quando o irreal é, também, real: o conteúdo maravilhoso.....	41
3.3 À beira da fogueira, na sala de aula: a narrativa oral maravilhosa e o ensino de literatura.....	45
4. QUANDO A MARAVILHA SE TORNA UMA ALIADA: O PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	50
4.1 Entre morros e trilhos de Carajás: o público alvo da pesquisa.....	50
4.2 Notas sobre a coleta de dados.....	53
4.3 Notas sobre a escolha das narrativas orais maravilhosas.....	55
4.4 Quem conta, seus males espanta: início do projeto e desenvolvimento das atividades.....	56
4.5 O lobisomem.....	58
4.6 Das histórias de metamorfose.....	59
4.7 Das histórias assombradas.....	68
4.8 Das histórias de encantamento.....	74
<i>A história do negão da horta.....</i>	<i>76</i>
<i>Da leitura ao teatro: Juca, a menina levada pelo Curupira sequestrador.....</i>	<i>79</i>
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	

E o homem contará histórias, sempre...

É, o contar, sua arte.

Luciana Viera

RESUMO:

Este trabalho propõe reflexões acerca de práticas de leitura e ensino de literatura no ensino público fundamental, a partir de narrativas orais maravilhosas. Dessa forma, considerando o conteúdo rico e interessante da literatura oral, as narrativas orais maravilhosas ganham tamanho espaço nesta proposta, por apresentarem o elemento sobrenatural como destaque, sobrenaturalizando a realidade que se constitui, também, do que é incomum, pois, quem as conta, tem crença nas situações e nos seres presentes nelas. O maravilhoso, portanto, não se apresenta, aqui, como o que é belo e/ou, também, deslumbrante. Maravilhoso, dentro da literatura que trata do sobrenatural, há de se dizer, é visto como o que ultrapassa os limites da realidade e se torna parte dela – no caso das narrativas orais maravilhosas. A maravilha, dessa forma, surge como uma aliada nas aulas de leitura, proporcionando o contato do aluno do ensino fundamental com a literatura, assim como colabora para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura dos alunos. Para isso, têm-se, como base, os apontamentos de Soares (1999; 2004), Kleiman (1999; 2004), sobre leitura e letramento; Solé (1998), Souza & Giroto (2011), Blanchot (1997) para as estratégias de leituras, ensino desta e literatura; Cosson (2014), Zilberman (1989), Zappone (2008), Campos (1999), sobre letramento literário e ensino de leitura; Candido (1995), Cascudo (1984), Deleuze & Guattari (1977), e Penalva (2002), a respeito de ensino de literatura e literatura oral; Carpentier (1987), Todorov (2003) e Rodari (1982), para o estudo do maravilhoso, entre outros que alimentam as discussões presentes aqui.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Literatura. Narrativas orais maravilhosas.

ABSTRACT:

This academic work propose reflections about the practice of reading, mainly teaching of reading and literature in fundamental public education, from wonderful oral narratives. In this way, taking in consideration the power and resourceful and interesting content of the oral literature, the Wonderful Oral Narratives gain such room in this proposal by presenting the supernatural factor as a feature, making the reality supernatural, which also constitutes itself of what is unusual, because who tell them believe in the situations and beings in them. The wonderful however, doesn't appear here as what is beautiful and/or, also gorgeous. Wonderful, inside the supernatural literature, we must say, is seen as the one which transpass the limits of reality and become part of it - In the Wonderful oral narratives. Wonder, in this way, emerges as an ally in reading classes, providing the contact of the elementary school student with literature, as well as collaborates to improve students' reading skills. For this, they have, as a resource, the Notes of Soares (1999; 2003), Kleiman (1999; 2004), about reading and literacy; Solé (1998), Blanchot (1997), Souza e Giroto (2011), for the reading strategies; Cosson (2012), Zilberman (1989), Zappone (2008), Campos (1999), about literary literacy and the reading teaching; Cândido (1995), Cascudo (1984), Deleuze & Guattari (1977), e Penalva (2002) about the teaching of literature and oral literature; Carpentier (1987), Todorov (2003) e Rodari (1982), to the study of the wonder, among others who feed the debates presented here.

Key words: Teaching. Reading. Literature. Wonderful Oral Narratives.

I. INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental II, de uma escola pública, localizada na zona rural de Parauapebas – PA, acompanho, no dia a dia, as barreiras presentes na realidade quanto ao contato diário com literatura, dificuldades na leitura, interpretação textual, quanto à escrita etc. E, inserida nesse contexto, muito me perguntava de que maneira poderia sanar o problema, de modo que conseguisse conquistar meu público por meio do ato de ler, não me deixando ser atacada pela ojeriza de ensinar literatura nesses nossos tempos caóticos, nessas nossas escolas conservadoras, carentes de recursos, de motivação e tantas outras barreiras.

O contato com a literatura, como sabemos, modifica o pensamento do indivíduo, pois é capaz de alimentá-lo, de fomentá-lo, de enriquecê-lo, por isso a presença dela se torna extremamente importante na escola, na vida do aluno, na vida do professor. Assim, é necessário estudar/saber/investigar como se encontra o espaço dado à literatura (caso haja tal espaço), primeiramente, dentro da escola e, conseqüentemente, dentro do meio que a cerca, e como se utiliza deste espaço, considerando que a escola é a principal responsável pela formação do leitor de literatura. A família, sem dúvidas, pode colaborar de forma significativa nesse processo, entretanto, é sabido que a escola tem o ofício de proporcionar tarefa tão delicada e promissora.

Pensando na importância do papel da escola, no que diz respeito ao ensino de literatura, recordo-me da massa de alunos que só passa a ter contato com o texto literário quando chega à escola e fica à mercê dela. Caso a escola não usufrua da literatura, promovendo seu ensino e formando leitores de histórias e de mundo, este aluno, tenderá a não se sentir conquistado e passará a conceber a leitura como um exercício enfadonho e desnecessário e de caráter puramente obrigatório, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, ou Literatura (enquanto disciplina). Além disso, as escolas apresentam aos alunos, na maioria das vezes, as obras celebradas por ela, de teor clássico e elitizado, que pouco se encaixam na realidade deles.

Assim, desde que assumi o cargo de professora de Língua Portuguesa, por meio do concurso público deste município, interessei-me em descobrir de que

maneira poderia contribuir para o ensino de leitura e literatura na minha escola. Sinto, a cada aula nova, o quanto é importante o papel do professor e sua missão de formar um sujeito leitor; percebo que o mundo do professor interessa à maioria de cada um sentado em cada cadeira. Logo, se o professor executa sua função demonstrando prazer pelo que faz, é bem possível que os seus “atingidos” passem a compartilhar da mesma sensação. Daí, a importância de conhecer leituras, dialogar com a literatura, promover a leitura literária, conhecer novos mundos por meio da leitura, de modo a tocar, chamar a atenção de alguém, de alguns, ou de toda a turma. Sobre isso, diz-nos Regina Zilberman, sobre premissas do professor:

Parece óbvio o que vou dizer, mas a premissa é a de que o professor seja um leitor. Não apenas um indivíduo letrado, mas alguém que, com certa frequência, lê produtos como jornais, revistas, bulas de remédio, histórias em quadrinho, romances ou poesias. O professor precisa se reconhecer como leitor e gostar de se entender nessa condição. Depois, seria interessante que ele transmitisse aos alunos esse gosto, verificando o que eles apreciam. Esse momento é meio difícil, pois, via de regra, crianças e jovens tendem a rejeitar a leitura porque ela é confundida com o livro escolar e a obrigação de aprender. Se o professor quebrar esse gelo, acredito que conseguirá andar em frente¹.

Dessa forma, este trabalho surgiu a partir de questionamentos sobre a importância da leitura, da literatura e do ensino destas, dentro da escola. Mas, afinal, para que ensinar literatura? A escola, incumbida de tal responsabilidade, estaria dando conta de seu ofício? O texto literário tem tido seu espaço no meio escolar? Que tipo de leitura e literatura a escola tem oferecido ao seu público? Estaria, a escola, contemplando os diversos tipos de alunos e suas respectivas realidades? Que contribuição pode, a literatura, levar ao aluno do campo?

Na tentativa de responder a estes questionamentos, esta proposta intenciona trabalhar o ensino de leitura e literatura em uma escola do campo, EEEFM Antônio Vilhena, localizada na Vila CEDERE I, zona rural de Parauapebas – PA, tendo narrativas orais recheadas de sobrenaturalidade como ponto de partida, isto é, histórias de assombração, de encantamento, de metamorfose, entre outras, contadas pelos mais velhos, ao redor da fogueira, e muito apreciadas por conta de seu conteúdo interessante e fabuloso.

Para este trabalho, escolhemos um total de dez narrativas que fazem parte da realidade de contadores que se escondem neste estado vasto e rico em cultura

¹ Entrevista de Regina Zilberman concedida à *Revista Nova Escola*.

popular², além de histórias contadas por colaboradores do projeto. Depois de selecionadas, passaram às mãos dos alunos para serem usadas nas aulas, de acordo com as estratégias de leitura usadas neste projeto de intervenção. Além disso, esta proposta conta, ainda, com descrições de atividades realizadas fora da escola, por meio das quais os alunos tiveram contato com antigos moradores da comunidade CEDERE I, que ajudaram com curiosas histórias da região e com fatos marcantes da formação da comunidade.

As histórias trabalhadas aqui fazem parte do imaginário popular e são parte constituinte das comunidades que lhes deram/dão origem e que continuam a existir pela tradição, que ocasiona a transmissão a cada geração nova. Histórias que mesclam o real com irreal, desencadeando um sentimento de fé em quem nelas crê ou em quem as viveu. Repletas de situações sobrenaturais, tendem a conquistar o aluno por meio dos mistérios que apresentam, fazendo com que ele embarque nas tramas das personagens e situações. Além disso, estimulam o aluno para que externe, durante a execução do projeto, histórias de seu conhecimento.

Esta proposta de intervenção considera a realidade das escolas públicas e destaca uma turma de sétimo ano da escola Antônio Municipal de Ensino Fundamental Vilhena. A referida turma encara fortes dificuldades na leitura e escrita, interferindo na interpretação e compreensão de textos, sejam eles curtos ou longos. Por estarem no meio rural, em que histórias sobrenaturais veiculam com mais força, enchi-me da crença de que tal trabalho poderia conquistar meus alunos, fazendo com que conhecessem e valorizassem as histórias da região.

É importante deixar claro os porquês da escolha pela narrativa oral maravilhosa, chamada assim por seu conteúdo fabuloso, e pela crença nos fatos, por parte de quem a conta. “(...) A sensação do maravilhoso pressupõe uma fé...”, dizia Carpentier (1984, p. 140-141), escritor cubano impressionado com as crenças do homem latino-americano, e que muito comenta sobre o tema em seu livro *O realismo maravilhoso*. Logo, “(...) os que não acreditam em santos não podem curar-se com milagres de santos, nem os que não são Quixotes podem entrar com corpo, alma, bens no mundo de Amadis de Gaula ou de Tirante-o-Branco” (CARPENTIER,

² Estas histórias são frutos de trabalhos anteriores voltados ao contexto da sobrenaturalidade, assim como da cultura popular, descobertas não só na região Sudeste do Pará, mas também na região Norte do estado. Além delas, as narrativas conhecidas pelos alunos também terão espaço destinado a elas, conforme os passos da intervenção.

1984, p. 140). Segundo este autor, nós, latino-americanos, vivemos situações repletas de maravilhoso e, por acreditarmos em boa parte delas, isto é, por serem partes do que somos e muito dizerem ao nosso respeito, sugere que reconhecamos a designação criada por ele: **realismo maravilhoso** – designação que vai além do termo “maravilhoso” e que diz respeito à realidade que se forma, também, do que é sobrenatural³.

A narrativa repleta de maravilhoso é parte da literatura e está presente em todo o mundo. Por que não usá-la nos projetos de leitura, visto que ela atrai por meio de seu conteúdo rico e fantasioso? Em minha infância – para enfatizar o poder desse tipo de narrativa – ouvia meu pai contar as mais variadas histórias. Eram seres que encantavam as pessoas e as levavam para o fundo das águas; humanos que se metamorfoseavam em animais e, à meia noite, saíam pelas ruas amedrontando os moradores; seres da mata e tantas outras personagens. Hoje, reconheço o quanto me fez bem ouvi-las, pois me estimularam a ler livros com outras histórias, sobre outras personagens, sobre outros mundos, e me fizeram iniciar um trabalho com elas desde a graduação em Letras.

Sobre essa realidade narrativa, Coelho (2003) comenta:

“Até os distraídos já puderam notar que, entre as muitas curiosidades deste nosso tempo caótico, dinamizado pela cultura cibernética, vem-se sobressaindo a crescente onda de interesse pela literatura alimentada pela magia, pelo sobrenatural, pelo mistério da vida, das forças ocultas etc.” (p. 11).

Com a riqueza e conteúdo sobrenatural que apresentam histórias dessa natureza, propor um trabalho com elas, além de despertar o prazer pela leitura literária, provoca a valorização de tais histórias advindas da tradição oral, uma vez que estiveram excluídas, por muito tempo, dos estudos literários, junto ao cordel, a saga, o mito, conforme Leal (1985).

Assim, este trabalho se inicia com discussões acerca do ensino de leitura e de literatura na escola, abordando questões a respeito de como se dá tal ensino, a importância dele para a formação do sujeito leitor, o papel da escola e do professor etc. Além disso, abordamos, no primeiro capítulo, que a sociedade enxerga com outros olhos aquele que lê, embora a leitura de mundo esteja muito acima da leitura

³ Reconhecemos, aqui, e achamos justa tal designação dada por Carpentier, porém trataremos as narrativas como “maravilhosas”, apenas.

de palavras. Estas discussões estão embasadas nos trabalhos de Kleiman (1999; 2004), Soares (1999; 2004), Cosson (2014), Zilberman (1989), Zappone (2008), Martins (2006), Campos (1999), Candido (2005) entre autores importantes que alimentam as discussões feitas no primeiro capítulo e no decorrer deste trabalho.

Posteriormente, trazemos discussões relacionadas à literatura proveniente da oralidade, explicando o porquê de seu caráter “menor”, conforme Deleuze & Guattari (1977). Tratamos, especialmente, das narrativas orais e do conteúdo maravilhoso presente nas histórias utilizadas na proposta, assim como do uso das histórias orais dentro da sala de aula, para o ensino de leitura e literatura. Este capítulo se embasa, além dos autores já citados, nos apontamentos de Carpentier (1984), Cascudo (1984), entre outros estudiosos do assunto.

No último capítulo, encarregamo-nos de juntar as discussões dos capítulos anteriores, de modo a apresentar a proposta aplicada, seu desenvolvimento e resultados, embasados em teorias voltadas ao ensino de leitura e trabalho com a literatura. Assim, para dar força às discussões e à realização da intervenção, as reflexões e estratégias de Solé (1998), quanto ao trabalho com a leitura, contribuíram para o desenrolar das atividades, assim como os apontamentos de Blanchot (1997), em relação à experiência com a literatura. Ademais, Gianni Rodari e seu livro *A Gramática da fantasia* muito contribuiu, e outros autores contribuíram para com as discussões.

É importante ressaltar que esta proposta de intervenção tem cunho interventivo, uma vez que se vai, aqui, além da pesquisa, visando à ação. Para isso, agarramo-nos a Thiollent (1947)⁴, que afirma ser a pesquisa ação um tipo de pesquisa social e que há, dentro dela, forte relação entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Nesta relação, tudo se encaminha e se direciona para a resolução/solução de um problema.

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

2. LEITURA E ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO

As discussões propostas neste primeiro tópico consideram que a atualidade tem exigido do indivíduo cada vez mais, não se pode negar, competências que acompanhem e deem conta dos avanços por quais passa a sociedade, no que concerne à tecnologia, às diferentes formas de executar serviços etc. Nesse contexto, é possível notar, acaba tendo mais oportunidades o indivíduo que apresenta habilidades para acompanhar as mudanças que ocorrem, dentre elas, as habilidades relacionadas à leitura, à compreensão, à escrita. O indivíduo que tem domínio sobre elas, de certa forma, ganha espaço de prestígio, uma vez que a capacidade leitora e o domínio da escrita são vistos como fundamentais em nosso meio, necessitando-se, vez ou outra, acionar estas duas habilidades. No caso da leitura, seu exercício tem se tornado fundamental, principalmente nas escolas, que tenta formar leitores críticos a todo preço, deixando, por vezes, lacunas.

Assim, discussões referentes às práticas de leitura e ensino de literatura no ensino público fundamental e, também, no médio, têm conquistado grande espaço em congressos, trabalhos acadêmicos etc. e temas de livros de autores diversos, que tentam analisar situações e dar sugestões. São discussões que passeiam pelo ensino de Língua Portuguesa e seguem direto para as questões relacionadas à leitura, ensino desta e ensino de literatura nas escolas. Pois, tem-se observado que os alunos, aos anos finais dos níveis de ensino básico, ainda demonstram deficiências no aprendizado, principalmente no que diz respeito à leitura e, conseqüentemente, à escrita, não possuindo habilidade suficiente, em muitos casos, para o uso destas práticas nas mais diversas situações de comunicação, isto é, no meio social, chegando à essência da palavra “Letramento” (discutida adiante).

Trabalhar estas habilidades, portanto, isto é, concretizar o letramento tornou-se o objetivo das escolas que ecoam numa só voz a importância de fazê-lo. Porém, o que se pode observar, em muitos casos, é um intenso desvio de significado do termo e/ou confusão do mesmo com a ideia de alfabetização. Dentro desta confusa concepção, o indivíduo alfabetizado, por conseguinte, torna-se indivíduo letrado.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*⁵, porém, cobram habilidades para cada nível de ensino sem distinção de realidade e, sim, de forma geral, pois consideram que o aluno já possui as habilidades inerentes, logicamente, a cada nível. No caso do ensino fundamental, os PCNs consideram que os alunos tenham a capacidade de se posicionar de maneira crítica e com responsabilidade nas mais diversas situações dentro da sociedade; que se utilizem do diálogo como maneira de mediar conflitos, além de serem capazes de tomar decisões coletivas dentro de uma realidade social que exige, demasiadamente, a capacidade de se usar a linguagem nas mais diversas situações comunicativas. Dessa forma, quando a escola consegue dar esse nível de formação para o aluno, tem-se, finalmente, um indivíduo letrado, conforme as indicações dos PCN's.

Quanto ao trabalho com a literatura, é possível identificar alguns desvios dentro das escolas, quanto ao seu ensino. Comumente, a escola abraça a literatura, com objetivo de despertar o prazer de ler nos alunos, buscando melhorar, conseqüentemente, as habilidades para ler e escrever. No entanto, nota-se, neste exercício, frequente aversão e/ou rejeição quanto à literatura trabalhada, por parte dos alunos, que pouco leem o que realmente os desperta curiosidade. Em alguns casos, a carência de material deixa a desejar e impede que os alunos se encontrem, identifiquem-se; em outros, as práticas da escola, em relação ao ensino de literatura, não condiz com a realidade de seu público.

Na maioria dos casos, trabalha-se a literatura na sala de aula, por meio de atividades de interpretação textos, que focam fatos da língua, na maioria das vezes, tendo como base o livro didático. Este, apresenta aos alunos o ensino de língua, por meio de recorte de contos, poemas, romances, de modo que aprendam as nomenclaturas e regras gramaticais. Assim, desconsidera-se a realidade local e social do aluno, apresentando a ele, leituras que se tornam, muitas vezes, incoerentes ao seu modo de vida, pensar o mundo, as coisas etc.

Mas seria, a literatura, a solução para as lacunas da leitura, presentes nas escolas de ensino público fundamental? Por que a literatura ainda tem enfrentado barreiras nas escolas, quanto ao seu ensino? Considerando tais realidades, e, tendo em mente que a nossa sociedade idolatra o indivíduo que lê, escreve, interpreta, as discussões a seguir deste capítulo tentam explicar como ocorre este fato no contexto

⁵ (BRASIL, 1998, p.7).

social. Além disso, discutiremos de que forma a literatura tem sido trabalhada nas escolas públicas, em meio às incoerências presentes no ensino fundamental; e de que forma ela é apresentada pelos livros didáticos.

2.1 Leio, logo, existo: o uso da leitura no contexto social

Leitura e escrita, inegavelmente, sempre foram a base, se considerado o ensino nas escolas, desde os primeiros anos, quando se inicia a apropriação do código linguístico, em outras palavras, o processo de alfabetização. Assim, desde cedo há a preocupação de fazer com que o aluno inicie sua carreira de aprendiz, rumo à condição de indivíduo que dá conta de sua língua materna; consiga transportá-la, com o tempo, por meio do sistema de escrita, para o papel e, além disso, consiga reproduzir os escritos por meio da leitura, compreendê-los, interpretá-los, para que possa usar tais habilidades nos mais variados contextos de comunicação, constituindo o cerne do “letramento”.

Antes de tudo, é importante enfatizar o conceito de letramento, termo que rodeia as escolas e discussões fora dela, causando, porém, dúvidas em relação ao seu verdadeiro sentido, o que gera confusões quando se trata de sua significação e noção de alfabetização. De acordo com Soares (1999), o termo Letramento surgiu em 1980, em vários países, como uma prática social mais avançada e complexa do que as práticas do ler e escrever, as quais estavam intimamente ligadas, há muito tempo, somente à aprendizagem da escrita, isto é, processo de alfabetização. No Brasil, o termo também tem se apresentado cada vez mais forte, contudo há, ainda, certa confusão sobre sua verdadeira significação, ou seja, como se dá em nosso meio.

Segundo a autora, alfabetizar está ligado a tornar alguém capaz de ler e escrever. Já o letramento segue caminho mais profundo, pois está ligado à condição de letrado, ir muito além da capacidade de saber ler e escrever. “[...] indica a ação de letrar-se, de tornar-se letrado” (ZAPPONE, 2008, p. 50). Assim, ser alfabetizado não é garantia de habilidades suficientes de leitura e escrita para uso delas em variados contextos sociais, mas mais diversas situações de comunicação.

Magda Soares enfatiza criticamente como se tem olhado os dois termos e afirma que o que se tem feito, na maioria das vezes, é uma junção dos dois, do

sentido dos dois. No entanto, é importante ter em mente que nenhum dos dois apresenta importância maior que o outro. O processo de alfabetização é tão importante quanto o do letramento e colabora para a essência deste, logo, quando se trata, principalmente, do contexto escolar, os dois seguem trilhos que se completam.

Tratando-se, agora, da leitura, quando a realidade do aluno não abarca a condição de indivíduo que lê, o profissional que mais lida com essa tarefa – geralmente o professor de Língua Portuguesa – vive forte inquietação no que se refere ao nível de leitura dos alunos, visto ser comum muitos deles avançarem para o ensino fundamental maior e, em alguns casos, para o ensino médio, não possuindo a habilidade leitora desenvolvida. Para isso, as escolas, junto aos professores, buscam desenvolver variados projetos de leitura para que as lacunas ainda presentes sejam preenchidas. É importante, no entanto, investigar de que forma as escolas realizam suas ações e se têm conseguido atingir, identificar e solucionar o problema.

Não é necessário ir muito além para encontrar realidades de alunos que chegam aos últimos anos do ensino fundamental e aos do médio apresentando deficiências relacionadas a ler com propriedade, nas mais diversas situações. Consequentemente, o nível de compreensão e interpretação tende a ser baixo, resultando, muitas vezes, em baixos avanços na vida profissional. Nesse contexto, há de se notar, há um tratamento diferente para aquele aluno que termina os anos escolares executando a leitura com proficiência.

Assim, é inegável que aquele que lê e sabe o que lê, torna-se mais bem visto no contexto social, recebendo mais oportunidades no campo profissional. Isto é, este último tende a aparecer de forma mais nítida, mais visível; lê, compreende o que lê, interpreta, logo, aos olhos da sociedade, existe, mostra-se mais. É nesse sentido que se justifica a escolha do tópico acima, o qual aponta para um indivíduo que se torna mais visível/participativo a partir do momento em que domina a leitura com habilidade e a usa com propriedade nas mais diversas situações de comunicação, inserindo-se nas práticas de letramento e ganhando, dessa forma, o adjetivo “letrado”. Os que não apresentam tal perfil, por sua vez, são vistos como “iletrados”.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social,

cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada (SOARES, 1999, p. 6).

Ao tratar da importância da leitura e escrita, a autora, por conseguinte, continua: “(...) quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição”; enquadra-se no padrão desejado por uma sociedade e mercado mais exigentes a cada passar de tempo.

A respeito das deficiências apresentadas pelos alunos, é válido acrescentar que as práticas de leitura dos pais influenciam no nível de desenvolvimento dos filhos. Ora, se a família tem o hábito da leitura, há uma grandiosa possibilidade de repassar o mesmo hábito para os filhos. Dessa forma, na escola, sentirão menor dificuldade no aprendizado, principalmente nas atividades de leitura, do que aquele em que não faz parte de um contexto em que veicula, de alguma forma, a leitura.

Não se quer, aqui (é importante deixar claro), desconsiderar a bagagem que carrega aquele que não lê o texto escrito, uma vez que a concepção real de letramento aponta para uma multiplicidade de letramentos, considerando todas as formas possíveis. A autora Maria Helena Martins, em seu livro **O que é leitura?**, afirma que o ato de ler vai muito além do que pensamos, isto é, ultrapassa as linhas do texto escrito. E deixa claro que

(...) seria contrassenso insistir na importância da leitura restringindo-a aos livros ou, quando muito, a textos escritos em geral. Isso implica alijar da experiência de leitura os milhões de analfabetos espalhados pelo país ou os iletrados que não costumam ter na escrita sua referência cotidiana. Sobretudo quando se sabe (ou se deveria saber) que, para modificar esse quadro, são necessárias reformulações expressivas no sistema político-econômico e sociocultural, de modo a permitirem melhoria efetiva de condições de vida da imensa maioria desfavorecida. (MARTINS, 2006, p. 28-29)

A leitura de mundo, portanto, antecede a leitura de palavras, de livros etc., e que já está ativa no indivíduo antes mesmo de seu ingresso na escola. Assim, cada indivíduo apresenta valores, características e saberes que lhe são peculiares e que

podem não ser/estar na realidade de um segundo indivíduo que lê, por exemplo, livros, textos... De acordo com os apontamentos da mesma autora,

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa situação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa (2006, 17).

Tendo em vista os pensamentos da autora, podemos entender que começamos a ler desde muito cedo, quando começamos a lidar com as situações da vida, logo, não podemos, de forma alguma, desconsiderar o conhecimento do outro, a sua forma de ler o mundo, as situações.

Tendo em vista tais considerações, este trabalho explora a literatura oral, os conhecimentos dos mais antigos, histórias populares, sendo totalmente impossível desconsiderar tais realidades, principalmente, por considerarmos que o público alvo faz parte de uma comunidade que tem suas crenças, peculiaridades, costumes etc. Ademais, temos consciência da presença de uma sociedade que enxerga melhor aquele que se enquadra na realidade esperada por ela e segue os modelos que ela cria: lê, logo, torna-se mais apto às necessidades do mercado, da sociedade.

De forma geral, a inquietação por conta das deficiências apresentadas sobre ler com proficiência atinge todo o país e se justifica por meio de inúmeros fatores. Atualmente, por exemplo, há uma clara preocupação por parte dos órgãos responsáveis pela educação com a situação da clientela que entra e sai das escolas brasileiras. Tal preocupação tomou corpo nos anos 1990, quando os resultados dos programas de avaliação como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – vieram a público (BORTONI-RICARDO, 2010). Os resultados mostravam que tínhamos (e temos) um déficit preocupante em relação à capacidade de leitura e escrita de nossos alunos. Muitos dos alunos estavam entrando e saindo das escolas, ao final da quarta série, da oitava e ao final do ensino médio, sem apresentar condições de ler e escrever com propriedade os textos requeridos na escola, apresentando, possivelmente, dificuldades nas situações “pós-vida escolar”. Magda Soares, a respeito disso, afirma:

(...) esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação,

repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –, espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (2004, p. 9).

Os resultados de tais avaliações denunciam e/ou apontam um processo de alfabetização deficiente, pois uma massa de aluno chega aos últimos anos escolares apresentando pouca firmeza no que diz respeito às práticas de leitura e, também, de escrita, sem efetivar o uso delas nos contextos de comunicação – alargando a deficiência ao processo de letramento.

No caso das investigações realizadas pela Prova Brasil, exame que ocorre a cada dois anos e que foca habilidades leitoras, são visíveis lacunas no desempenho dos alunos. Em sua maioria, tratam-se de dificuldades em entender a ideia tratada nos diversos tipos de textos e gêneros textuais que o exame oferece. Além disso, não é considerada a realidade de cada aluno, uma vez que o exame se aplica em nível nacional. Espera-se apenas que os alunos identifiquem os gêneros, suas intenções, inferindo informações de um grande número de recortes de textos literários que nada têm em comum uns com os outros.

Observa-se, portanto, lacunas não só nas habilidades leitoras dos alunos, mas também na forma como lhes são cobradas. Quando se trata da leitura de textos literários, enxergam-se situações mais delicadas, pois a escola, muitas vezes, comete sérios equívocos ao fazer uso deles. Assim, ao invés de contribuir para que os alunos tenham prazer pela leitura literária, desenvolve neles sentimento de rejeição, o que os torna indiferentes com uma forma de arte que poderia contribuir para uma visão melhor do mundo, do outro e de si mesmo.

2.3 No meio da escola tinha uma pedra: o ensino de literatura e a realidade pública escolar

*Ai que prazer
Não cumprir um dever,
Ter um livro para ler
E não o fazer!
Ler é maçada.
Estudar é nada*

Por meio da leitura o ser humano descobre mundos, conquista novos horizontes e garante seu espaço em meio à sociedade letrada. Assim, saber ler torna-se fundamental para se sentir inserido num contexto que exige, a cada dia, mais habilidades de cada ser humano. Quem lê, portanto, faz parte de uma camada da sociedade que acaba tendo mais vez quanto às oportunidades do mercado e às habilidades para lidar com os avanços desses nossos tempos atuais tão avançados, no que concerne à tecnologia comunicacional.

Devemos lembrar, portanto, que o homem, ser puramente comunicativo, comunica-se desde sua origem. Dos desenhos feitos às paredes das cavernas aos aplicativos atuais, o homem tem se comunicado sempre, uma vez que sente necessidade de tal exercício. A palavra é seu poder e sua arte. Inicialmente, realizava o ato comunicativo por meio da oralidade, quando a escrita ainda não existia. Quando esta se fez viva, o homem se mostrou habilidoso ao lidar com ela, adaptando-se à sua forma de ser, modificando-a no decorrer dos anos. Assim, o advento da escrita deu prestígio a quem demonstrava a habilidade em fazê-la.

Ora, se a escrita se fez viva e transposta para o papel, teve-se a necessidade de se desvendar os códigos nele colocados. A leitura, por conseguinte, ganhou espaço, dando voz a quem tinha seu domínio, como se repete hodiernamente e continuará se repetindo, por ser tão importante ao homem que, por meio dela, vai além do que a realidade lhe deixa ir.

A escola, principal responsável pelo ensino, assume tarefa tão delicada e importante dentro desse contexto: garantir o domínio da leitura da palavra para seu público. Na maioria das vezes, é na escola o primeiro contato do aluno com o mundo da leitura. Vale lembrar os casos em que já se apresenta esta habilidade antes mesmo de se chegar ao meio escolar, o que depende muito da realidade social do aluno e o contato de seus predecessores com o ato de ler. Entretanto, grande parte dos alunos chega à escola com mínima noção a respeito de leitura de textos e, também, de escrita, à mercê da maneira com que a escola lida com a questão.

No que diz respeito à leitura do texto literário, a escola tem papel essencial, pois é dentro dela que o aluno se encontra, oficialmente, com a essência da

⁶ Trecho do poema “Liberdade”, de Fernando Pessoa. In: Cancioneiro.

literatura e o mundo que ela tem a oferecer; é na escola que o aluno desvende os segredos que só os textos literários são capazes de proporcionar. Ademais, é a escola o principal intermédio entre a realidade do aluno e toda a realidade fantasiosa da literatura, que encanta, transforma, humaniza. Dessa forma, por ser arte tão essencial ao ser humano, aquele que não a conhece, perde a oportunidade de ser ver dentro dela, reconhecer-se por meio dela, formar-se e, assim, (re)inventar-se sempre, pois a literatura

[...] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. (CANDIDO, 1995, p. 243-244).

De acordo com os apontamentos de Antônio Candido citados ditados acima, é claro o poder da literatura sobre aquele que tem contato com ela. Poderosa arte da palavra, leva o leitor a desvendar e entender o mundo que o cerca por meio das histórias com as quais ela o envolve e que falam dele e de seu semelhante, pois a literatura, com tamanha habilidade na arte de usar as palavras, imita a vida e a coloca aos olhos do homem, desnuda, cheia de detalhes, beleza e defeitos que ele mesmo, por vezes, nega-os. “No âmago de um conto, novela, romance ou poesia, desvela-se a complexidade humana representada na ficção”, diz-nos Maria Inês Campos⁷. Assim, o ato de ler literatura ocasiona ao leitor a sensação de conhecer histórias de vida das quais ele mesmo pode ser protagonista ou qualquer outra personagem. Zilberman (1988), a respeito dessa forma como a literatura age sobre quem com ela entra em contato, afirma que tal arte da palavra

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

⁷ CAMPOS, Maria Inês Batista Campos. In: *Ensinar o Prazer de Ler*. Dissertação de mestrado que se tornou livro.

A literatura, enquanto falar de nós, enquanto nos mostrar quem somos e o que podemos ser, com base nas histórias que lemos, nunca passará a ser ultrapassada. Por isso, obras tão antigas, quando lidas por um leitor qualquer, tornam-se atuais, justamente porque contemplam o cidadão comum que ora está dentro da história como personagem dela; ora está fora, reconhecendo-se dentro dela. A literatura tem a “função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2012, p.17).

Sem a pretensão de visão puramente romântica acerca do poder da literatura, porém, com a crença de que ela pode transformar o ser humano, esta proposta se apoia no caráter humanizador e modificador do pensamento humano que tem a literatura. Ela é “um fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e o inconsciente” (CANDIDO, 1995, p. 243). Precisamos, dessa forma, ter firme compreensão do que seja a humanização oriunda do contato com a literatura. Sobre isto, Candido afirma ser um

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

“A literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra” (COSSON, 2012, p. 17). Assim, ao ter contato com o mundo da literatura, o indivíduo tende a se tornar habilidoso no que concerne ao entendimento do mundo no qual se insere, além de adquirir certa sensibilidade, que é buscada pela literatura, pelos autores dela. Buscam-se sensibilidades semelhantes, irmãs. Quem conhece a literatura e mergulha em suas águas jamais emerge da mesma forma que se mergulhou, pois dela se captura experiências que darão novos sentidos ao pensamento e à forma de conceber o mundo, visto que

[...] no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que

interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2012, p. 17).

Por ser tão poderosa e ter ação ímpar sobre a vida do ser humano, a literatura precisa ser parte da vida; seu exercício precisa ser incentivado e realizado frequentemente. Este papel tão importante deve ser exercido e/ou reforçado nas escolas, pois é no contexto escolar que ocorre o contato do aluno com a leitura literária, na maioria das vezes. A escola é a responsável por desenvolver, aguçar nos alunos o prazer pela literatura. No entanto, muitas têm cometido sérios tropeços em relação ao ensino de literatura e, ao invés de despertar a mente do aluno para o contato com ela, assusta-o e faz com que ele realize leituras que pouco parecem interferir em sua formação escolar, cultural e social, concebendo-as como atividades obrigatórias da escola, que possuem única finalidade: acertar as questões presentes em avaliações como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), exames de vestibulares, Prova Brasil, entre outras avaliações que pouco (ou quase nada) colaboram para o sentir prazer em ler literatura. “O conflito entre obrigação e prazer se instaura no âmago da sala de aula, tornando estranho aos alunos um sedutor objeto de estudo” (CAMPOS, 1999, p. 13).

No Ensino Médio, nível em que a preocupação com os exames das universidades se faz mais presente, o que se ensina, na verdade, são fatos a respeito da história da literatura. Assim, enche-se o quadro branco ou PowerPoint de características de períodos literários, seus respectivos autores, estilos de épocas, títulos de obra, como forma de esquematizar uma arte que perde, desta maneira, toda a sua essência e poder de transformação e/ou humanização. E, entre textos literários curtos, isto é, fragmentos, professores se esforçam para que os alunos percebam a cara de cada estilo, época e autor. “Tais classificações reduzem o prazer de um leitor capaz de apreciar o texto além de não ensinarem a ler” (CAMPOS, 1999, p. 13). Gozo, prazer, sensibilidade, dentro de aulas puramente esquemáticas, são estados de alma que não entram em cena ou, simplesmente, passam despercebidos. E se esquece de que “a leitura do texto literário permite estabelecer vínculos com outras pessoas e, por conseguinte, com toda a humanidade” (Ibid, p. 12).

Tratando-se, agora, do Ensino Fundamental II, alvo desta proposta de ensino de leitura literária, o que se pode notar é a literatura sendo reduzida à presença de

recortes de textos que aparecem em avaliações ou durante as aulas de Língua Portuguesa para mero estudo de conteúdos puramente voltados para a Gramática, regras descontextualizadas e nomenclaturas infinitas⁸. A essência do texto, seu estudo, comentários, o olhar dos alunos sobre o texto etc., muitas vezes, são deixados de lado. Os alunos, por conseguinte, além de não gravarem todas as regras propostas nas aulas, mostram-se indiferentes para a leitura do texto literário utilizado, visto não haver o estímulo do professor, enquanto mediador do contato.

Trabalha-se a literatura de forma totalmente desviada, pois o que é proposto ao aluno são exercícios que não abordam aquilo que é essencial ao texto literário: “a percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem” (SOARES, 1999, p. 43). Ora, se a literatura tem função contrária a esta que insiste em ser ensinada nas escolas, haveria, portanto, uma literatura para a escola e outra para a vida? Sobre isto, BARTHES (1978 *apud* CAMPOS, 1999, p. 22), afirma que a literatura

[...] é o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro.

A autora comenta o fato de a escola não ter entendido, ao que parece, a lição de Roland Barthes citada acima, forçando um ensino de literatura que desvia da sua verdadeira função.

A respeito disso, Soares (1999) aponta para o termo “escolarização” da literatura, isto é, a escola criou sua forma de ensinar literatura, anulando, na maioria das vezes, o poder transformador que possui o texto literário. Assim, destaca:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, [...] ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p. 21/22)

⁸ A Gramática se faz necessária para o entendimento do funcionamento da língua e isso é fato inegável, portanto esta proposta não tem a intenção de questioná-la. O que se quer frisar, aqui, não é o seu ensino, mas a desvalorização da leitura literária, isto é, desvalorização do texto para demonstrações de regras soltas que poderiam ser aprendidas dentro do próprio texto, como um todo, e não com recortes e frases soltas tiradas dele.

A autora, no entanto, pondera sua crítica a respeito da escolarização da literatura ao afirmar sua preocupação com a forma que esta escolarização tem ocorrido, e não somente por estar sendo, a literatura, escolarizada. Pois, se a escola faz um trabalho que leva em consideração o aluno, na intenção de despertar nele o prazer em ler textos literários e consegue alcançar tal objetivo, a designação “escolarização da literatura” perde seu teor pejorativo e ganha sentido dentro e fora da escola. Entretanto, se a escola insiste em desconsiderar o verdadeiro poder que tem a literatura, desconfigurando-a, tal nomeação tem força negativa para o leitor, para o professor, para a escola, para a sociedade.

O professor, como sabemos, exerce papel fundamental nesse processo, visto que é quem coordena o andamento das aulas e deve dirigir momentos para a leitura de textos literários, instigando, fomentando, dando exemplos de textos, mostrando relações, dando espaço aos alunos etc. Por isso, a relação do professor com a literatura deve ser íntima, frequente. Pois, se ele apresenta conhecimento sobre ela e, principalmente, teorias que colaboram para o seu ensino, certamente não conduzirá as aulas rumo ao apagamento da essência do texto literário. A forma de envolvimento do professor com esse tipo de texto também desencadeia, nos alunos, reações. Caso o professor trate a literatura com prazer, como deleite, sem dúvidas, tende a tocar os alunos. Porém, se sua relação com ela no decorrer da vida escolar foi baseada em um ensino técnico, esquemático e cansativo, há grande possibilidade de não haver, para dele, crença no papel e poder que tem a arte da palavra. Conseqüentemente, o seu público demonstrará pouco interesse, uma vez que o professor muito influencia o aluno.

Com base em tais comentários de autores que se ocupam em analisar a literatura e seu espaço na escola, claro fica que seu ensino precisa, urgentemente, ser repensado, refletido, para que seja dado a ela seu verdadeiro lugar dentro da escola e, assim, ela possa estar presente no dia a dia dos alunos leitores. A literatura precisa ser lida e sentida, por isso o seu leitor é tão importante quanto os personagens que ela nos apresenta, ao falar de nós, para nós. É o leitor quem dá vida ao texto literário, independente do tempo e do espaço em que eles se encontram.

2.3 Cadê a literatura que estava aqui? O livro didático comeu! O texto literário e a importância do sujeito leitor

Ao entrar em contato com a literatura, o leitor dá sentido novo à sua visão de mundo, do outro, de si, enxergando o mundo à sua volta de forma mais sensível, compreensível e detalhada, pois, segundo o autor Rildo Cosson, em seu livro *Letramento Literário*,

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos. 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 (2012, p. 17).

A escola, então, precisa rever o espaço que está sendo destinado à literatura, pois, além do poder que tem ela sob a mente dos leitores, nesta relação de contato entre texto literário e aluno – público leitor na/da escola – há dependência mútua. Ou seja, o aluno leitor necessita do texto para enriquecer sua bagagem cultural, visão de mundo, isto é, para viver melhor, enquanto o texto literário precisa ser lido para fazer sentido, para ser reinventado, interpretado, vivido, para existir. Sobre isto, Zilberman (1989, p. 26) afirma que

Trata-se de um processo de mão dupla, segundo o qual “o texto guia e constrange, mas é também aberto, exigindo a contribuição do leitor. Este deve recorrer seletivamente à sua experiência e sensibilidade para obter os símbolos verbais a partir dos sinais do texto dar substâncias a esses símbolos, organizando-os num sentido que é visto como correspondendo ao texto”, Assim, o significado da obra depende totalmente dos sentidos que o leitor deposita nela.

O leitor, portanto, passa a ter importante papel no que concerne à recepção do texto literário, que construirá suas interpretações de acordo com as suas vivências/ experiências no decorrer da vida. “[...] é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” – diz-nos Ângela Kleiman (2004, p. 17), ao tratar do texto e dos conhecimentos prévios do leitor.

Se o conhecimento do leitor se torna de grande importância para a construção do sentido do texto, a forma seca como muitas escolas trabalham a literatura pouco contribui para concretização do poder que tem o texto literário. Assim, as interpretações prontas, na maioria das vezes, presentes nos livros didáticos e/ou feitas pelo professor fazem dele um verdadeiro ator monologuista, uma vez que sua voz ecoa “a verdade” quanto ao sentido do texto e os alunos, conseqüentemente, são levados à adoção e aceitação das interpretações propostas pelo professor e pelo livro didático.

o que ocorre nos livros didáticos é uma ênfase muito grande na leitura informativa. Mesmo quando o aluno é estimulado a perceber as marcas discursivas do texto, o excesso de perguntas e exercícios que forçam uma interpretação predeterminada retiram do leitor a oportunidade de “sentir” e “compreender” o texto (FERNANDES, 2001, p. 173).

Prende-se, por conseguinte, a discutir as intenções do autor, considerando que o texto, por si só, já apresenta um sentido próprio que precisa ser desvendado pelo leitor, pensamento este criticado pelo estudioso Han Robert Jauss. Em sua conferência nomeada “Provocação”, na universidade de Constança, em 1967, trouxe ao palco a sua Estética da recepção⁹.

Jauss criticava a literatura focada nas perspectivas do produtor do texto, defendendo o leitor como o elemento essencial no processo de interpretação. De acordo com Zilberman (1989), o estudioso julgava inaceitável

[...] a afirmação da autonomia absoluta do texto, que se sobrepõe ao sujeito por contar com uma estrutura auto-suficiente, cujo sentido advém tão-somente de sua organização interna. Devido a isto, é a estrutura o único objeto a ser descrito pelo estudioso da literatura, jamais, porém, interpretado... (p. 10).

Claro fica que o texto literário necessita de um destinatário para que se constitua enquanto literatura, uma vez que é notável um apelo em sua estrutura¹⁰. Por conta disso, “[...] o leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação” (ZILBERMAN, 1989, p. 15). A autora afirma, ainda, que Jauss considera a bagagem do leitor, pois, segundo ele, o conhecimento prévio do receptor é o que vai determinar a sua

⁹ Jauss e sua Estética da Recepção destacava o sujeito leitor como peça fundamental para o “preenchimento” da obra.

¹⁰ De acordo com Wolfgang Iser e a Fenomenologia. Iser, por conta desse pensamento, tornou-se contribuinte da Estética da recepção, de Jauss.

recepção para com a obra literária. Essa prévia é o seu horizonte de expectativas, ou seja, a primeira visão brotada no leitor, estando sujeita a alterações e mudanças, de acordo com o surgimento de novas interpretações feitas por ele. Tendo acontecido o contato com a obra, pode-se satisfazer o horizonte de expectativas e/ou, simplesmente, possibilitar sua ruptura.

Cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social – uma medida comum localizada entre essas reações particulares; este é o horizonte que marca os limites dentro dos quais uma obra é compreendida em seu tempo... (ZILBERMAN, 1989, p. 34).

É nessa tentativa de desviar a importância apenas para o texto (completo, pronto) e destacar o valor do receptor que as ideias de Jauss se aproximam de outros autores preocupados com o ensino de literatura. Zappone (2008), por exemplo, autora que se preocupa em explicar o ensino de literatura, assim como os modelos de letramentos literários e a importância do sujeito leitor, afirma que o aluno carrega uma bagagem consigo que precisa ser considerada no momento da interação com o texto literário, neste caso, na escola. Contudo, a escola, muitas vezes, desconsidera as experiências literárias do aluno para aplicar o modelo de ensino de literatura visto por ela como correto, conforme indica grande parte dos livros didáticos.

Partindo desse pensamento, a autora destaca modelos de letramento literário, criando, assim, duas denominações: *autônomo* e o *ideológico*. É importante lembrar o conceito de letramento, de forma geral, depois, de letramento literário e, finalmente, os modelos autônomo e o ideológico.

A autora afirma que a escola tem seu modo de trabalhar o texto literário, enxergando-o como algo pronto, com total autonomia de sentido, denominando este tipo de letramento como “autônomo”. Dessa forma, “[...] no modelo autônomo, a forma de interação com o texto proposta para o estudante acaba se contrapondo e até se chocando com o modelo de interação vivenciado comumente pelo aluno na sua prática com a língua...” (Id., 2008, p. 51-52), pois, fora da escola, o aluno tem contato com outras formas de letramento literário não abraçadas pela escola, *entre elas, as histórias contadas pela tradição oral, cheias de sobrenaturalidade, mate*

*desta proposta*¹¹. Segundo a autora, este modelo aplicado pela escola mostra-se incoerente, uma vez que concede autonomia ao texto, afirmando ter, este, sentido completo, recusando demais interpretações e/ou contribuições. Ademais, o modelo autônomo

pressupõe um leitor plenamente situado no mundo da escrita como um leitor já iniciado. Não considera de maneira alguma as orientações de letramento dos escolares. Em tal modelo, os estudantes são vistos como um grupo heterogêneo, com a mesma orientação de letramento, na qual a leitura e o contato com livros fosse uma condição “natural” a todos eles. Ignora que muitos têm dificuldades, inclusive, com a própria decodificação dos textos (principalmente nos estágios iniciais de escolarização) e trabalha textos literários como se esses fizessem parte da vida de todos os estudantes quando grande parte deles não está familiarizada com a escrita ficcional, seja ela poética, dramática, narrativa etc. Assim, muitas vezes, a leitura torna-se uma atividade completamente sem sentido (ZAPPONE, 2008, p. 55)

Ao apontar as incoerências do modelo apresentado acima e as lacunas deixadas por ele, em relação à realidade do aluno/sujeito leitor, Zaponne traz a ideia de letramento Ideológico, termo este dado por Street (1984), ao considerar outras formas de letramento (não só as determinadas pela escola – modelo autônomo), tendo em vista que todas as práticas são consequências de cultura, relações de poder e do meio onde se encontra o indivíduo. Neste modelo de letramento ideológico,

[...] o(s) sentido(s) de um texto não estão “grudados” em sua forma, no modo de organização de suas palavras, dos parágrafos e de outros elementos de textualidade, mas dependem dos contextos e das instituições em que a escrita é adquirida e praticada. Portanto, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder (ZAPPONE, 2008, p. 52)

Diferente do modelo autônomo, o ideológico tem o receptor do texto como alvo, visto considerar que o sentido do texto se faz quando um sujeito o descobre. Considerar o texto completo, pronto, focando somente no “o que o autor quis dizer/disse?”, sem necessidade de alterações, é uma forma errônea de ensino de literatura, presa a modelos tradicionais que impedem a riqueza de interpretações que um texto pode significar, uma vez que cada indivíduo é um universo, com crenças, ideias e pensamentos diferentes uns dos outros e, por conta disso, cada um pode ver detalhes que ficam invisíveis para outros.

¹¹ Acréscimo e grifo nossos.

De acordo com Isabel Solé (1998, p. 22), “ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo”. Levando em conta o contexto de sala de aula, este exercício se faz necessário para discussões e acréscimos sobre a visão de cada um sobre as interpretações do texto.

O certo é que “a formação do leitor deve contemplar suas ideias, sua voz, sua expressão e as relações que estabelecem a partir da leitura” (LEITE, 2011, p. 271), portanto sua bagagem deve ser considerada de modo a considerar aquilo que serve ao entendimento do texto literário e, assim, poder desfrutar, de fato, de boa experiência com a literatura.

No que tange ao livro didático, que deveria ser forte aliado no estímulo à leitura do texto literário, trata a literatura reduzida a cortes de textos com exercícios diretos e que pouco colaboram para o senso crítico do aluno.

o livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer (ZILBERMAN, 1988, p. 111).

Considerando a presença dos textos literários nos livros didáticos de Língua Portuguesa e, também, Literatura (enquanto disciplina escolar), encontramos uma infinidade de pedaços de textos que apontam para o ensino gramatical, de acordo com as questões que seguem. Se, por exemplo, estudam-se as classes gramaticais, os alunos são desafiados a identificá-las, no texto, e transcrevê-las em suas respostas, que são acompanhadas à ideia central apresentada, a qual deve estar em harmonia com as respostas do manual do professor. No caso dos livros do Ensino Médio, que trazem a literatura separada, a dedicação parece estar no entendimento dos períodos da literatura brasileira. Os textos literários são meros exemplos das características de determinado autor, período ou exercícios de metrificação. Nesse sentido, “o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto” (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 66).

Não se deve negar, no entanto, que o livro didático tem sua contribuição para o ensino, principalmente quando a única forma de entrar em contato com leituras (e

isso depende da realidade do aluno) se dá por meio dele. Sobre isso, Rangel (2005), confirma:

[...] para muitos dos brasileiros escolarizados, o livro didático tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. E o livro didático de português, com suas atividades de estudo de texto, o instrumento por excelência de aprendizagem da leitura e de concepção do que deva ser uma “boa” leitura (p. 131).

O que queremos, aqui, é apontar para a forma errônea como os livros didáticos tratam a literatura. No caso dos estudos linguísticos, ele chega a atender inúmeras necessidades que possam surgir em meio às aulas, entretanto peca quando divide o texto literário em pedaços para comprovar regras da Gramática Normativa ou para provar as características de gêneros textuais, a fim de se saber se se trata de uma crônica, um poema, um conto etc. – modismo nas escolas. É notória a tamanha preocupação com as formas, traços e características. Porém, é importante que a escola faça com que os alunos possam ir mais longe que isso, isto é, “não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos” (MARCUSCHI, 1996, p.74).

Ademais, a escola deve se atentar e aproximar os textos da realidade do aluno, para que não seja, para eles, tarefa enfadonha e descontextualizada, pois, assim, é possível se chegar a uma “uma fórmula de leitura: encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça fruto de uma natureza semelhante à nossa...” (BLOOM, 2001, p. 18). Caso contrário, “a leitura pode até se tornar insuportável; um verdadeiro exercício de angústia” (MARTINS, 1994, p.51), se não trabalhada de forma prazerosa e eficaz, de modo a despertar no aluno tal exercício. Em contato com as narrativas orais trabalhadas em sala, os alunos se sentiram mais próximos da realidade narrativa, pois elas tratavam de fatos semelhantes às histórias que eles conheciam, como será possível perceber na análise e discussão da intervenção. Além disso, a atividade de sair da sala de aula e ouvir pessoas mais velhas da própria comunidade, da qual eles são parte, fez com que eles se sentissem contextualizados dentro do projeto e valorizassem o saber o local.

É importante lembrar que a literatura oral, de cunho cultural e popular, não aparece com frequência nas atividades de leitura propostas pela escola, que tem a sua literatura eleita. Quanto ao livro didático, a situação se agrava, pois, se o conteúdo deles corta a integridade e essência dos textos da literatura “privilegiada”

pela escola, excluem com maior frequência os textos nascidos da cultura popular. Quando aparecem, são meros exemplos das aulas de variações linguísticas, que marcam os traços regionais e discussões afins. No caso do livro de literatura do ensino médio, para termos uma base melhor de como ocorre a presença da literatura popular, Pinheiro (2006, p. 106-107), apontando para a ausência do Cordel, destaca:

Não conheço nenhum livro didático de ensino médio que trabalhe com literatura de cordel, para ficarmos apenas num dos gêneros da literatura popular. Autor como Leandro Gomes de Barros, por exemplo, é um ilustre desconhecido de alunos e professores, uma vez que não está no cânon. Vale lembrar que a literatura de cordel está na base de obras de autores da importância de Ariano Suassuna, embora ela devesse ser trabalhada não apenas por isto.

O que acontece com o Cordel se repete com as outras narrativas que são parte da tradição oral e veiculam no meio social no qual se encontra o aluno e que muito poderiam contribuir, se trabalhadas visando à formação do sujeito leitor de textos literários.

É importante termos em mente que [...] “não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma” (ANTUNES, 2009, p. 201). Portanto, se a escola é referência no ensino de leitura, é ela a principal responsável por desenvolvê-la. Além disso, é a escola, também, que exerce tamanho poder no que tange ao trabalho com o texto literário, logo, se ela busca fazer com que seus alunos o leiam de forma como deve ser, provavelmente o despertar, por parte deles, far-se-á concreto. E descobrirão, possivelmente, que o mundo que os cerca, muitas vezes, é também ficcional, uma vez que “[...] a leitura de textos literários possibilita o contato com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho” (ANTUNES, 2009, p. 200).

O contato com a ficção, com o sonho, fantasia e outras sensações, vale lembrar, não acontece apenas por via do contato com o texto cânone. A literatura vai muito além daquilo que muitas escolas acreditam sê-la. Assim, nesta proposta, ousamos não construir um trabalho anticânone, mas, sim, usar as narrativas orais maravilhosas para despertar o prazer em ler literatura. E, assim, se quiserem, chegar, também, ao cânone.

Os textos canônicos carregam rica qualidade e levam ao aluno não só conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida, sobre si, como também uma linguagem culta e privilegiada na sociedade. Por conta do cultismo presente nesse tipo de

texto, muitas vezes, leva-se para a sala de aula a fim de que os alunos se espelhem nas construções linguísticas, vocabulário de prestígio, entre outras qualidades de determinado autor e, assim, possam seguir tais modelos de escrita.

Mas, e a leitura do texto oriundo da cultural oral? Não poderia, também, ter esse poder de desencadear o prazer pela leitura de texto literário, uma vez que faz parte de nós, logo, de nossa literatura? A literatura proveniente do oral, do povo, do popular precisa ser reconhecida como parte complementar de nossa literatura, como um todo, pois é dela que vêm histórias do povo e sobre o povo, que muito diz sobre costumes, anseios e credences.

Nesta proposta de ensino de leitura e literatura, consideramos a importância do texto cânone, e defendemos a ideia de que todos têm direito à literatura, independente se é a consagrada pelos cultos ou não. Antonio Candido afirma que a literatura é direito de todos,

(...) 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, 2011, p. 182).

Entendemos, portanto, que a literatura não pode ser negada, muito menos inserida de forma obrigatória no contexto do aluno. Ademais, o pensamento de Candido está de acordo com a ideia de que o homem está sempre em momentos de fabulação, criando, recriando fatos, histórias, rememorando situações etc.

Assim, pensamos que as histórias carregadas pela tradição oral, repletas de magia, de assombração, de sobrenaturalidade, contadas aos arredores de fogueiras pelas donas Marias e seus Josés, pelos pescadores, caçadores – que alimentam essa tradição cheia de riqueza e que muito diz sobre nós – também podem e devem estar presentes nas escolas, em meios aos alunos, nos projetos de pesquisas, entre outros.

No que concerne à linguagem oral presente no texto, não há a intenção, nesta proposta, de que os alunos possam intervir na tentativa de correções gramaticais voltadas à pontuação, formas de dizer, entre outras questões. Longe da tentativa de usar as narrativas como estímulo ao ensino de regras da Gramática, seguimos para

pontos importantes que elas carregam, por falarem de nós, e garantem seu espaço dentro da nossa literatura, assim como dentro de nossa escola¹².

As narrativas maravilhosas, por se alimentarem da cultura popular e serem parte dela, diferem-se dos textos cânones no que diz respeito à linguagem mais solta e cotidiana dos contadores, assim como ao conteúdo, em alguns casos. Trata-se forma narrativa mais à vontade, espontânea, com vida, expressões, performances. Por seu teor interessante de seres que estão presentes em nossa realidade, segundo a tradição oral, chamam, demasiadamente, a atenção dos alunos, que se sentem instigados a contar as suas histórias também. Este momento pode ser enriquecedor, como será conferido nas atividades e discussões presentes nos próximos capítulos, mais especificamente o que trata da realização da intervenção – capítulo III.

Antes, contudo, de apresentar a contribuição das histórias maravilhosas vivas na tradição oral para o ensino de leitura e literatura, é necessário entender o teor maravilhoso presente nelas, isto é, entender o porquê de serem chamadas assim. Além disso, saber que, por serem frutos da tradição oral, estão vivas na memória dos contadores e estão sujeitas a mudanças causadas pelo tempo e pela forma de ver o mundo de cada ser que nelas acredita e se põe a contá-las. Dessa forma, construímos o capítulo a seguir para que tais questões de memória, tradição oral recheada de sobrenaturalidade sejam debatidas, de modo a se cruzarem com ideias de autores que estudam estes fatos.

Iniciaremos, portanto, com discussões voltadas à literatura oral e sua construção narrativa, além de abordarmos justificativas de nossa escolha pelas narrativas. Posteriormente, partiremos para as explanações mais ligadas ao teor maravilhoso, junto a questões de memória e a famosa tradição oral, tão presente em nós, por ter sido, por meio dela, que nossas histórias foram, inicialmente, transmitidas, e continuam sendo.

¹² Atividades que visam à melhor escrita, ortografia, isto é, habilidades linguísticas são trabalhadas em sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa, e não foram mote deste trabalho. A intenção e foco, aqui, é oferecer aos alunos a magia das narrativas orais maravilhosas, para que eles se sintam enamorados pela leitura, pela literatura.

03. DAS RIQUEZAS QUE VÊM DO POVO: A LITERATURA ORAL, O CONTAR MARAVILHOSO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO

A priori, é importante lembrar que o homem sempre contará histórias, pois a raça humana carrega grande necessidade de passar adiante os seus conhecimentos, os fatos presenciados, explicações para fatos da vida que a ciência não consegue explicar, as situações vividas, entre tantos outros motivos. E, embora a escrita esteja num estágio de tamanho avanço quanto à sua proliferação e uso, a forma de repassar tais conhecimentos vai estar sempre ligada à oralidade, na qual, primordialmente, o verbo se fez carne, isto é, ganhou vida e se fez tradição – “*traditio, tradere*, entregar, transmitir, passar adiante, o processo divulgativo do conhecimento popular ágrafo” (CASCUDO, 1984, p. 29). Os desenhos feitos pelos homens da pré-história, em suas cavernas, relatando os fatos ocorridos nas caças e outros eventos, já demonstravam o quanto o contar constitui a essência humana. Está ligado, intimamente, a nós, enquanto seres que estão em contato com o seu semelhante a todo momento.

Inicialmente, como sabemos, as histórias da tradição oral se ligavam a explicações de fatos para os quais o homem não tinha respostas, constituindo a essência do mito, a verdade sobre os acontecimentos, pois “(...) a história relatada pelo mito é séria, verdadeira; trata das origens das coisas e do mundo” (LEAL, 1985, p. 23). De acordo com Coelho (2003, p. 86),

A origem dos mitos perde-se no princípio dos tempos. São narrativas tão antigas quanto o próprio homem e nos falam de deuses, duendes, heróis fabulosos ou de situações em que o sobrenatural domina. Os mitos estão sempre ligados a fenômenos inaugurais: a criação do mundo e do homem, a gênese de deuses, a explicação mágica das forças da natureza etc.

Com conteúdo fabuloso, os mitos nos serviram de base para nossos desconhecimentos e eram verídicos aos olhos de quem os conhecia. Pelo poder do “boca em boca”, caminhavam pelas gerações, sendo ressignificados, porém nunca deixados totalmente de lado. Assim, temos, hoje, os contos populares, contos de fadas, e tantas outras histórias que acham sua origem e força na tradição oral, as quais não estão ligadas necessariamente a explicações de fatos, mas nos acontecimentos sobrenaturais que fazem parte, nestas histórias, da vida das personagens. Zumthor (2010, p. 08), sobre esta modalidade, afirma que “(...)

ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam, na história da humanidade, as tradições orais”. Assim, a oralidade, como um todo, tem grande representação para o ser humano, sobrevive por meio de seus artifícios, não sendo dependente da escrita, até porque esta não daria conta da espontaneidade daquela.

Mais perto de nós estão as narrativas orais, que contam as aventuras dos nossos semelhantes e, por vezes, nossas. Recheada de fantasia, a nossa realidade embarca em tamanha sobrenaturalidade que nos é real – pois quem conta, geralmente apresenta fé – e transforma nosso contexto, fazendo-nos caminhar com seres que encantam, metamorfoseiam-se, atacam, entre outras “habilidades” de “personagens [que] podem fazer qualquer coisa”, como descreve Frye (1973, p. 58).

Seria, portanto, tarefa interessante levá-las para a sala de aula? Ora, tendo como base um conteúdo puramente amante do insólito, não podemos negar que as histórias maravilhosas e/ou de cunho fantástico, de forma geral, têm despertado o gosto de um vasto público pela sua leitura, desde as mais antigas às atuais, vindas ou não da tradição oral. Basta lembrarmos dos contos de fadas, que fazem sucesso desde quando eram contados por camponeses, e trazem histórias cheias de magia, fantasia e, por vezes, terror; se recordarmos, também, a curiosa história de Gregor Samsa, por exemplo, um homem comum que acordara transmutado em inseto, personagem famoso de um dos romances de Franz Kafka – *A metamorfose* –, deparar-nos-emos com uma massa de leitores que a conhecem e a contemplam.

Ademais, atire a primeira pedra aquele que não se deliciou com a história do povoado de Macondo, em *Cem anos de solidão* (agora é Gabriel Garcia Marquez) e não sentiu a curiosidade de estar cara a cara com os Buendías e demais moradores do povoado e acompanhar as “invenções” de Melquíades, o sábio cigano. A procura, principalmente da massa jovem, por livros que tratam de temáticas ligadas ao sobrenatural, ao fantástico, ao maravilhoso têm se manifestado cada vez mais nítida.

“Diminuindo a densidade do livro”, mas não de riqueza, chega-se ao conto: narrativa mais curta, com poucos personagens, poucas ações etc.. Dá-se de cara, assim, por exemplo, com o “monstro do terror”, Edgar Allan Poe, o qual convida os alunos a uma viagem assombrosa e recheada de suspense, pelo psicológico de personagens, ressaltando, na maioria das vezes, a loucura. Ou, dando espaço aos brasileiros, Drummond convida a acompanhar a triste realidade da moça que

recebe, todos os dias, o telefonema de uma alma, que a persegue incansavelmente por ter arrancado, sem maldade, uma flor de sua sepultura.

Seguindo por trilhos assombrados, temos nossos seres que habitam florestas, águas e que permeiam as histórias da literatura oral, que conquistam desde a criança ao idoso, que gosta de conta-las, principalmente quando se diz personagem de uma delas. Da Mãe D'água, que leva para o fundo do mar, ao capelobo, que ataca e devora, muitos são os que contam, gostam de escutar e se deliciam com as narrativas que abordam o sobrenatural.

Citamos as histórias acima não para hierarquizá-las e eleger uma à outra, mas sim para mostrar a atração que o conteúdo fantástico e maravilhoso ocasiona, despertando, dessa forma, o desejo em ler, conhecer e apreciar esse tipo de literatura. E, por elas se alimentarem puramente da imaginação criadora de quem as (re)conta, (re)cria ou as escreve, o aluno acaba acometido pela vontade de lê-las ou contar as de seu conhecimento.

No tópico seguinte, falaremos da oralidade e da literatura proveniente do povo, mostrando que se trata de uma construção narrativa diferente, quando comparada à literatura escrita, mas que ambas apresentam, também, afinidades. Além disso, abordaremos que as duas são parte de nós, e devem ser vista como complementares. Após fazer tais explanações, explicaremos o teor da narrativa maravilhosa de forma mais clara, explicar como ela se dá e por que recebe o nome de maravilhosa.

3.1 Da literatura proveniente do oral: uma literatura menor?

Tratando-se de literatura, qualquer forma de fantasia, fabulação, é capaz de fazer com que desfrutemos de certa abstração, isto é, embarquemos na história, seja ela contada, lida, escutada, encenada. Não à toa, o autor Antônio Candido, em seu ensaio *O direito à literatura*¹³, nomeia todas as criações de toque poético, dramático, ficcional, fantasioso, de literatura, considerando desde o folclore, às mais complexas produções das civilizações vistas como grandes. Assim sendo, todas as narrativas abraçadas por este projeto, assim como as vastas histórias que veiculam

¹³ O ensaio se encontra no livro **Vários escritos**, do mesmo autor. Referência completa ao final do trabalho, no tópico *Referências*.

em meio ao povo, alimentadas e passadas de boca em boca, são parte de nossa literatura, mais especificamente, a literatura oral.

É importante lembrarmos do olhar pejorativo que é dado, ainda, à literatura proveniente do oral, principalmente quando se elege a literatura escrita como a verdadeira arte literária, que exalta autores famosos, possui linguagem culta e formal e veicula em meio ao público elitizado. Tal cultura é mantida fortemente nas escolas, onde os clássicos livros são utilizados, muitas vezes, para além do deleite, do prazer: são modelos para a formalidade, linguagem culta, principalmente quando são de autores renomados. Assim, há certa obrigação em fazer com que os alunos façam, das obras literárias, verdadeiros arquétipos para a vida, e esquece-se de que a literatura nada tem a ver com as formas imperativas que resistem e rodeiam o ler, escrever, escutar, contar.

No livro *Kafka: por uma literatura menor*, Deleuze & Guattari (1977), ao analisarem a literatura produzida por Franz Kafka, escritor tcheco, influente no século XX, explicam o sentido de *literatura menor*. Ao explicar o termo “menor”, os autores afirmam que

Uma literatura menor não é de uma língua menor, mas antes a que a minoria faz em uma língua maior. No entanto, a primeira característica é, de qualquer modo, que a língua aí é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização. (...) porque a consciência nacional, incerta ou oprimida, passa necessariamente pela literatura (DELEUZE & GUATTARI, 1977, p. 25).

Entendemos, dessa forma, que a literatura menor não se justifica por ser inferior, pequena, em relação a uma literatura maior, mas sim por ser diferente, em relação à literatura vista como padrão. Possui seu devir e não deve ser entendida, portanto, como uma literatura feita em língua menor. Segundo os autores, uma das três características desse tipo de literatura é a *desterritorialização da língua*, isto é, ela é modificada – a concepção de território, nesse caso, vai além de questões geográficas – quando certo grupo faz uso desobediente, confrontando a língua padrão, a língua “grande”, que carrega os valores e poderes discursivos.

Considerando que a literatura menor é desobediente, quanto aos valores defendidos numa língua maior, podemos compará-la à realidade da literatura oral contemplada em nossa proposta de trabalho, pois confronta a maneira “formal” e rotineira de ensinar literatura nas escolas. Igualmente ao conceito de literatura

menor, podemos considerar a literatura oral como tal, também, não pelos seus contadores e realidade social, de sua língua, dos temas, personagens e situações abraçadas por ela, mas por ser arte espontânea, sem norma, fugir do mecânico, pré-estabelecido, culto. E, diante de seu devir, ser espelho de seus produtores, porque é pura.

Outra característica citada pelos autores diz respeito à *ramificação do individual no imediato político*. A literatura menor é aquela que não está ligada a questões puramente individuais. Assim, “(...) tudo é político em uma literatura menor. E esse imediato político refere-se eminentemente ao enfrentamento e contestação de um estado de coisas ordenado e legitimado como hegemônico (ROSA, 2016, p. 05)¹⁴. Em seguida, como complemento da ideia de que cada indivíduo seja imediatamente ligado à política, Deleuze e Guattari afirmam que na literatura menor *tudo adquire um valor coletivo*, sendo esta sua terceira característica. O escritor, por exemplo, dialoga com ideias coletivas, mesmo em sua individualidade. Em suma,

(...) o aspecto imediatamente político da literatura menor não tem nada a ver com seu conteúdo ideológico, mas com sua performance enquanto uma multiplicidade de atos de fala que forma uma máquina expressiva (SCHOLLHAMMER, 2001 apud ROSA, 2016, p. 690).

Dessa forma, podemos reafirmar que a literatura oral, diante da literatura vista como grande, a da escrita, pode ser vista como menor, por ser produzida por uma minoria que se encontra dentro de uma língua grande. Basta lembrarmos que o próprio termo *literatura*, do latim *litteratura*, também originado de *littera*, significa *letra*, ocasionando a crença de que só pode ser considerado literatura o que é escrito. No entanto, as duas modalidades, na verdade, complementam-se e cada uma apresenta a sua forma única, enquanto produção literária. Paul Zumthor (1963 apud PENALVA 2002, p. 51) afirma que “trata-se de duas correntes ora facilmente distinguíveis, ora confundíveis, jamais inteiramente distintas, no seio de um rio caudaloso”. O professor Gilson Penalva, sobre a literatura oral, diz-nos que

(...) diferentemente do texto escrito que carrega consigo traços particulares, o relato oral constitui-se num padrão verdadeiramente universal. Na literatura oral o movimento de ir e vir ao passado é, pode-se dizer, mais intenso, no sentido de que o passado está sempre presente. Talvez por isso é que a literatura popular se expresse com mais espontaneidade na

¹⁴ Francis Mary Soares Correia da Rosa é autor do artigo *A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor*. Referência completa ao final do trabalho.

literatura oral. Esta, por sua vez, apresenta-nos um espaço desconhecido, constituído de detalhes, de personagens, de diálogos e trocas culturais, capaz de fornecer subsídios para a produção de um texto de várias vozes, espaço pleno e rico, por suas características, valores e atitudes. E o mais importante, é que a literatura oral possibilita ou externa uma maneira de interpretar o mundo bastante peculiar (PENALVA, 2002, p. 144).

Portanto, é importante termos em mente que cada uma das modalidades tem seu modo peculiar de ser literatura, o que não coloca uma acima da outra, mas as torna diferentes, e mostra que o homem, fantasioso, fabuloso e criativo, produz literatura desde pequenos devaneios, que são contados ao redor de fogueiras, em noites de luar, aos poemas clássicos, épicos, entre outros de linguagem rebuscada e culta. Assim, “(...) a oralidade não é ausência de escrita e essa não é ausência de voz” (ZUMTHOR, 1979, p. 520).

Quanto às narrativas orais maravilhosas abordadas em nossa pesquisa, por serem oriundas do popular, do povo, da tradição e não se enquadrarem no perfil “clássico”, por suas peculiaridades, faz parte do que Gilles Deleuze e Felix Guattari chamaram de *literatura menor*. Essas narrativas são recheadas de um conteúdo maravilhoso, que recebe esse nome não por serem belas, bonitas, mas por conterem o que é sobrenatural, incomum, insólito, e que não causa estranhamento para os contadores, porque fazem parte da realidade deles, principalmente quando se dizem personagens delas.

Para que aceção adotada em nossa pesquisa do termo *maravilhoso* fique clara, construímos o tópico a seguir, que dá conta de tal tarefas, considerando os estudos de Carpentier (1984), Todorov (1992), entre outros que estudam esse tipo de literatura.

3.2 Quando o irreal é, também, real: o conteúdo maravilhoso

As últimas décadas deste século XXI foram/têm sido, sem dúvidas, palco para a apresentação de uma literatura alimentada pelo diferente, pela inovação, por uma transformação do nosso mundo, deformação dele; por uma literatura que vence a realidade e nos faz mergulhar em um mundo que trabalha a emoção de diversas formas. Conseqüentemente, o espaço a essa novidade literária tem se alargado

cada vez mais, uma vez que leva seus apreciadores a um mundo conhecido apenas em sonho, um mundo diferente, um mundo que entrecruza forças contraditórias, um mundo no qual a interpenetração entre zonas contraditórias se faz de forma plausível, gerando a desconstrução de uma concepção antinômica acerca do real e irreal. Estilos marcantes, mundos encantadores, seres incríveis, de lendas aos mitos, de mitos aos contos, de contos às fábulas etc. Dessa forma, essa modalidade, variedade ou gênero¹⁵, vem ganhando cada vez mais força dentro do universo literário.

De frente a esse curioso modo de fazer literatura, muitos foram os estudiosos que tentaram encontrar um termo que conseguisse reunir e contemplar todas as dimensões possíveis. Surgiram, então, expressões ou denominações como literatura fantástica, realismo mágico¹⁶, real maravilhoso, barroco, neobarroco e até outros. Dentre denominações que surgiram para designar o novo fenômeno literário, uma delas se destacou. O sintagma “real maravilhoso”, empregado pelo ficcionista cubano Alejo Carpentier, e diz respeito ao maravilhoso americano. Foi Carpentier o grande responsável por introduzir e popularizar o termo real maravilhoso. A designação ganhou tamanha força, a ponto de ser usada por diversos escritores fluentes do mundo inteiro.

Na obra *Literatura do Maravilhoso*¹⁷, escrita por Carpentier, há a discussão acerca da ideia de realismo maravilhoso. Carpentier (1984, p. 140-141) assim nos explica:

[...] o maravilhoso começa a sê-lo de maneira inequívoca quando surge de uma inesperada alteração da realidade (o milagre), de uma revelação privilegiada da realidade, de uma iluminação não habitual ou particularmente favorecedora das desconhecidas riquezas da realidade, de uma ampliação das escalas e categorias da realidade, percebidas com especial intensidade em virtude de uma exaltação do espírito que o conduz a um modo de “estado limite”. Para começar, a sensação do maravilhoso pressupõe uma fé.

¹⁵ Segundo Todorov (1939, p.7), “(...) a ‘Literatura Fantástica’ refere-se a uma variedade da literatura ou, como se diz comumente, a um **gênero literário**” (grifo nosso).

¹⁶ “Realismo mágico” foi uma expressão usada pelo crítico de arte, Franz Roh, para designar a produção pós-expressionista da Alemanha. O realismo maravilhoso, sintagma criado por Carpentier, carrega em sua essência o mágico, além de outras categorias. Dessa forma, chamá-lo de realismo mágico implicaria em resumir a nomenclatura somente às questões de magia.

¹⁷ Na capa deste livro a própria editora nos chama atenção para o fato dele ser, sem dúvidas, “um hino ao homem americano: aqui se incluem o negro, o índio, o mestiço e a cultura latino-americana que só agora, tão penosamente, se está afirmando no cenário internacional com sua legitimidade e utilidade, quase diríamos, telúria.”

Ora, Carpentier afirma que o realismo maravilhoso demanda uma fé. Logo, “(...) os que não acreditam em santos não podem curar-se com milagres de santos, nem os que não são Quixotes podem entrar com corpo, alma bens, no mundo de Amadis de Gaula ou de Tirante-o-Branco” (CARPENTIER, 1984, p. 140). Ou seja, para que os elementos sobrenaturais possam ser percebidos, é necessário que se ative o sentimento de fé. A fé, neste caso, funciona como o “elemento” fundamental para fazer com que o sujeito acredite na real presença do sobrenatural. Dessa forma, o realismo maravilhoso serve não só para explicar o que é tido como incomum no cotidiano popular, mas também para amparar tais fenômenos atípicos, sem questionamentos. Nei Clara de Lima (2003, p. 40), a respeito das discussões de Carpentier, elenca:

Quando Carpentier (1971) afirma que o maravilhoso latino-americano encontra-se, histórica e culturalmente, incorporado aos universos mentais das populações dessa região, chamando a atenção para o não-esgotamento de seu caudal de mitologias, ele está apontando para uma relação profundamente estreita entre as formas literárias e a história de grupos sociais particulares de culturas particulares. É por detectar o maravilhoso como parte da realidade latino-americana que ele pode afirmar: “o que é a história de toda a América Latina senão uma crônica do real maravilhoso?”.

O realismo maravilhoso encontra-se entranhado na realidade do homem latino-americano, oferecendo a este um mundo puramente irreal, mas que dialoga muito bem com a sua realidade. “O real maravilhoso que eu defendo [diz-nos Carpentier], e que é o nosso real maravilhoso, é aquele que encontramos em estado bruto, latente, onipresente em tudo o que é latino-americano. Aqui o insólito é cotidiano, sempre foi cotidiano” (CARPENTIER, 1987, p. 125).

Para Carpentier, o realismo maravilhoso é um dos elementos que intervém, decisivamente, na caracterização, na significação da arte da América Latina¹⁸. Um gênero entendido pelo autor não apenas só como maravilhoso, mas sim como um *maravilhoso* que adjetiva agora um novo substantivo: *realismo*; uma realidade maravilhosa, pois o sobrenatural está inserido no cotidiano. Vale informar que diferenças no modo de conceber essa tendência estão ligadas também à questão geográfica, uma vez que o realismo maravilhoso é o maravilhoso da América Latina,

¹⁸ Ao lado do realismo maravilhoso, o Barroco é outro elemento que o autor diz intervir decisivamente na caracterização, na significação da arte da América Latina. O Barroco, assim, caminha lado a lado com o realismo maravilhoso, por ser aquele uma arte que rompe seus próprios limites, uma arte que pulsa, segundo Carpentier. “Uma arte que teme o vazio” (CARPENTIER, 1987, p. 115).

do homem americano, de um grupo particular. Acrescenta, assim, Nei Clara de Lima (2003, p. 39):

(...) muito distante, então, de suas manifestações europeias burocratizadas, o maravilhoso latino-americano, ao transferir o sobrenatural, por efeito da crença, para o mundo ordinário, torna-se o real maravilhoso, especificidade primeiramente cultural e depois literária, pois é o universo dos mitos, lendas e histórias latino-americanas que fornece, por meio da crença, a unidade das ordens natural e sobrenatural, eixo paradigmático da novela realista.

O desconhecido passa a ser conhecido e a ser parte de uma realidade que se completa com os elementos sobrenaturais, numa relação na qual o elemento sobrenatural não é questionado por sua presença. Ademais, “(...) o insólito, em ótica racional, deixa de ser o ‘outro lado’, o desconhecido, para incorporar-se ao real: a maravilha é [está] [n]a realidade” (CHIAMPI apud BOTOSO, 2001, p. 206), seja na literatura escrita ou na oral. Entram em cena seres incomuns, objetos mágicos, seres que se metamorfoseiam, seres encantados, animais falantes etc. A realidade recebe os componentes sobrenaturais, naturalmente, e todo o contexto aceita a “transformação” sem questioná-la, gerando uma naturalização do irreal, uma vez que o mundo não natural passa a ser também natural, pois é parte constituinte da realidade. O realismo maravilhoso faz o extraordinário tornar-se ordinário. Em outras palavras, “o verossímil do realismo maravilhoso consiste no gesto poético radical de tornar verossímil o inverossímil” (PERILLI apud BOTOSO, 2001, p. 206).

Tzvetan Todorov, em seu livro *Introdução à Literatura Fantástica*, explica-nos de que forma podemos entender a realidade da literatura que trata do maravilhoso. E, assim, diz-nos: “(...) no caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nas personagens, nem no leitor implícito (TODOROV, 1992, p. 60)”.

Esse sobrenatural que caminha pelo real, naturalmente, faz parte da realidade do homem desde as histórias sobre a gênese da criação humana. Não fazem parte de nossa “sobrenaturalidade atual”, por exemplo, seres como deuses, serpentes que da boca cospem fogo, como bem nos mostram os mitos etc., porém, há grande relação entre nossas histórias maravilhosas e os seres e situações presentes nos mitos.

As narrativas orais presente nesta pesquisa se encaixam perfeitamente no contexto maravilhoso, uma vez que os personagens convivem com o sobrenatural, constituindo sua realidade, típico do homem amazônida. Além disso, os contadores

das histórias, em sua maioria, os próprios personagens principais delas, têm fé no que foi vivenciado. Fé que é passada por meio do tom de voz, pela performance, entre outros atributos. No tópico seguinte, discutiremos de que maneira essas histórias alimentadas pelo maravilhoso podem contribuir para o ensino de literatura, nas escolas.

3.3 À beira da fogueira, na sala de aula: a narrativa oral maravilhosa e o ensino de literatura

Embrenhar-se na imaginação criadora, enxergar-se dentro do texto, conhecer mundos diferentes são experiências que a literatura, como um todo, proporciona em quem com ela tem contato. No caso da literatura recheada de conteúdo maravilhoso, aos olhos da razão, o leitor se delicia das mais insólitas situações, o que o encanta e o deixa preso à leitura. É nesse sentido que a autora Ana Maria Machado elenca que

A literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade (MACHADO, 2012, p.61).

É por meio da experiência literária que compreendemos melhor quem somos, nossos semelhantes e o mundo em que estamos inseridos, não precisando sair, necessariamente da nossa realidade, pois a literatura é nossa própria vida transformada, isto é, modificada com as pitadas da ficção, sua arte. Assim, sendo criações consideradas cânones ou resultados da própria tradição oral, que é prática viva entre nós, estas histórias, de forma geral, são, para nós, indispensáveis, pois a literatura e toda a sua força “aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1995, p.242).

No que diz respeito às narrativas orais maravilhosas destacadas nesta proposta, toda a sobrenaturalidade é parte integrante da realidade, uma vez que os contadores das histórias acreditam nas situações e nos seres presentes nelas,

essência do realismo maravilhoso, considerando as afirmações de Alejo Carpentier¹⁹. Das histórias selecionadas, são elas:

- *A história do Capelobo - “Aconteceu com meu compadre e o amigo”*
- *A cobra grande do rio Caeté*
- *Uma história de assombração*
- *Juca, a menina levada pelo Curupira sequestrador*
- *A mulher que virava porca*
- *Maria cachorro*
- *O café das almas*
- *Histórias de caipora, de bicho calçado e de capelobo*
- *O Ataíde auto-antropofágico*
- *João, o menino encantado*
- *O negão da horta (contada por seu Miguel, contador de histórias e colaborador do projeto)*

No conteúdo delas, convive-se com o ser sobrenatural e/ou com a ideia de que ele existe, sem questionamentos; são tão reais quanto à nossa espécie. Portanto, afirmações como “eu vi”, “aconteceu comigo”, “não vi, mas acredito” são marcas de quem conta narrativas dessa natureza. Isso significa dizer que há outra concepção de mundo, no qual se mistura real e fabulação, pois

(...) O homem movimenta a sua criatividade porque ele não é totalmente prisioneiro do real, da lógica, do código genético, da cultura, da sociedade. O pensamento, a ciência, as artes são irrigadas pelas forças da afetividade, pelos sonhos, pelas inquietações, desejos e crenças (PINTO 2008 *apud* Peixoto, 2014, p. 18).

No que tange ao poder e força das histórias que permeiam a tradição oral, vale lembrar que a própria literatura infantil teve seus primeiros passos na oralidade, uma vez que os textos eram coletados, levando-se em consideração a sabedoria popular, em que os próprios irmãos Grimm, Charles Perrault, entre outros, tiveram seu apogeu, lidos na escola e, também, fora dela. Dessa forma, a literatura oral foi tomando seu devido espaço, e o que seria “limitada aos provérbios, adivinhações, contos, frases-feitas, orações, cantos, ampliou-se alcançando horizontes maiores.

¹⁹ *O Realismo maravilhoso*, 1984.

Sua característica é a persistência pela oralidade. A fé é pelo ouvir, ensinava São Paulo” (CASCUDO, 1984, p.23).

Mas a procura pela literatura oral não se encerra na coleta e publicação de histórias decorrentes da cultura popular. Elas têm sido, além disso, motivo de pesquisas de estudiosos que se debruçaram/debruçam em destacar características e formas próprias delas. Vladimir Propp²⁰, por exemplo, tem grande importância nos estudos dos contos maravilhosos, já que foi o responsável por caracterizar as funções presentes neles, influenciando muitos outros, entre eles, Alan Dundes²¹, estudioso do conto folclórico; Silvio Romero²², dedicado aos contos populares de origem indígenas; Câmara Cascudo²³, entre tantos outros que se dispuseram e se dedicaram/dedicam ao estudo da literatura oral.

Entretanto, embora a literatura oral tenha histórico tão importante para nossa história e para a história da nossa literatura, não podemos negar o pouco espaço que ela tem nas escolas, por ter caráter e linguagens pautados no popular, menor. Sobre isto, Cascudo (1984, p. 27), afirma:

A literatura oral é como se não existisse. Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa do auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, continua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão, e cachoeira no meio do mato.

A indignação de Camara Cascudo, quanto ao descaso com a literatura oral se justifica, ao que parece, por ter suas raízes na popularidade e ser considerada, muitas vezes, de pouco prestígio, o que faz a escola desconsiderar e/ou não privilegiar, também, seu ensino e trabalho com ela. Ora, almeja-se, no contexto escolar, que os alunos consigam chegar ao ápice da leitura e escrita. Assim, agarra-se aos textos clássicos, com seu vocabulário rico e rebuscado, a fim de servirem como arquétipos para os alunos.

Não intencionamos, no entanto, alimentar a nítida separação que a escola faz entre esses dois tipos de literatura, visto que temos consciência do valor de cada uma delas, sabendo que, enquanto a literatura considerada oficial, para as escolas, “é a expressão de uma ação refletida e puramente intelectual, paralelamente, a

²⁰ *A Morfologia do Conto Maravilhoso* – 2001; *As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso* – 2002.

²¹ *Morfologia e Estrutura no Conto Folclórico* – 1996.

²² *Contos Populares do Brasil* – 2000.

²³ *Contos Tradicionais do Brasil* – 2001.

literatura oral segue a espontaneidade do povo, de suas crenças, tradições, festas” (GUESSE & VOLOBUEF, 2007, p. 03).

O fato é que elas podem, claramente, contribuir para a formação do sujeito leitor e esta proposta constrói-se de forma desobediente, pois carrega a ousadia de levá-las para a sala de aula, confrontando a ideia de que apenas as obras escritas podem servir para o ensino de literatura. Esquece-se o quão é importante, aos alunos, ouvir, contar, ler histórias que os prendam a atenção. A respeito disso, diz-nos Fanny Abramovich em sua obra *Gostosuras e Bobices*:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranqüilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve [...] (ABRAMOVICH, 1993).

É por meio do contato com as histórias que os alunos podem sentir o prazer em lê-las e irem além, no que concerne ao exercício da leitura. A escola, por conseguinte, precisa, primeiramente, abrir alas para essa literatura que vem da boca do povo e permanece viva na tradição, embora ofuscada, em alguns casos; precisa apostar em propostas que se utilizem das histórias oriundas da tradição oral, não para exercícios de correção de fatos da língua – pois tal atividade destrói o teor oral delas –, mas, sim, para o poder de abstração que elas possuem, da imaginação, fabulação que carregam, assim como qualquer outro texto considerado literário. Coelho (1991, p. 25), comenta que

Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, onde se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma atividade (COELHO, 1991, p. 25).

No intuito de ampliar, refletir, enriquecer a bagagem cultural dos alunos por meio da cultura popular, as narrativas orais maravilhosas oferecem saída. Deixá-las de fora, sem prestígio, não nos parece ser a solução. É importante, primeiramente, que o professor demonstre interesse em executar um trabalho dessa natureza. Ademais, o professor precisa buscar estratégias que se encaixam na aplicação das atividades de leitura, como um todo, a fim de adequá-las ao estudo do texto oral e

complementá-las, caso haja necessidade. Será possível, portanto, perceber que não há problema em se trabalhar com as narrativas que vêm da tradição oral. E que o capelobo que ataca nas noites de lua cheia, junto ao Ataíde que devora a si próprio, podem fazer muito sentido ao aluno que tem “contato” com esses personagens. A menina Juca, moradora de fazenda e cuidadora de gados, levada pelo curupira sequestrador, pode prender a atenção de quem a lê, escuta, pelos fatos que acontecem na história, cheios de suspense e assombração.

Dessa forma, no próximo capítulo nos propusemos a detalhar como o projeto foi desenvolvido na escola, destacando dificuldades e momentos de grande valia no trabalho com as narrativas. Para ressaltar, a turma do sétimo ano foi a escolhida para o projeto, e todos os alunos residem na comunidade Cedere I, ou em comunidade vizinhas.

04. QUANDO A MARAVILHA SE TORNA UMA ALIADA: O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Para o entendimento de como as narrativas orais podem suscitar bom trabalho, no que tange ao ensino de leitura e literatura, é importante, primeiramente, construir um olhar sobre o público, no intuito de justificar os porquês da escolha e dos caminhos seguidos aqui.

4.1 Entre morros e trilhos de Carajás: o público alvo da pesquisa

A escola alvo desta proposta localiza-se na vila CEDERE I, a pouco mais de vinte quilômetros do centro urbano da cidade de Parauapebas, região sudeste do estado do Pará. É uma comunidade que se formou a partir dos programas de habitação do governo, por meio de distribuição de lotes agrícolas. A intenção, de acordo com seu Miguel, um dos primeiros moradores da vila CEDERE I e colaborador deste projeto, era investir nas terras e habitá-las, na tentativa de não entregá-las aos garimpeiros, que ameaçavam explorar a região. Além disso, para “acomodar” os tantos imigrantes que chegavam com a esperança de vida melhor e idealizações de riqueza criadas sobre a região de Carajás. Dessa forma, muita gente (inclusive, famílias) veio do interior do Tocantins, Maranhão, entre outros estados, para a região, espalhando-se pela zona rural e, também, pelo centro urbano de Parauapebas, desencadeando crescimento acelerado e desordenado.

A vila CEDERE I (Centro de Desenvolvimento Regional) compõe um dos centros de desenvolvimento regionais propostos pelo governo, assim como CEDERE II e CEDERE III. Este último, hoje, Canaã dos Carajás, o único que teve seu desenvolvimento concretizado, transformando-se em município. Os outros, limitam-se a vilas, que são rodeadas por comunidades menores, as chamadas VS.

CEDERE I é uma das maiores vilas da zona rural de Parauapebas. Possui posto de saúde, farmácia, mercadinhos, praça e uma escola etc. Esta, a escola, funciona como escola polo, recebendo e atendendo alunos das muitas comunidades circunvizinhas, que chegam a ela por meio de transporte público escolar. Atualmente, a Escola Municipal Antônio Vilhena funciona nos três turnos (manhã,

tarde e noite), tendo cerca de 600 (seiscentos) alunos matriculados e frequentes. Pela manhã, são atendidos os alunos da educação infantil, dos primeiros ciclos e os sextos anos; à tarde, alunos dos primeiros ciclos e do ensino fundamental maior (ciclos finais); à noite, a escola atende alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio – funciona como anexo de uma escola estadual da zona urbana de Parauapebas.

A escola, para receber seu público, conta com 19 salas de aula. Em meio à estrutura precária e salas superlotadas, abafadas e sem refrigeração, professores e alunos buscam ter sucesso no dia a dia, enfrentando desafios e demais pedras no meio do caminho, principalmente no que se refere à estrutura e recursos e/ou suportes para as aulas e demais atividades. A falta de uma biblioteca equipada e um laboratório de informática, por exemplo, não impedem a realização do ensino, contudo, se existissem na escola, seriam, sem dúvidas, de grande valor.

Quanto ao ensino de leitura e literatura, a escola trabalha em conformidade com as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), assim como do Setor de Educação do Campo, setor responsável pelas escolas da zona rural. Segue-se o proposto nas rotinas – espécie de guia de conteúdo que é enviado à coordenação escolar, para que seja entregue ao professor, de modo que ele tome como base e faça as devidas alterações, caso ache necessário. Os conteúdos e atividades propostos nas rotinas destacam o trabalho com o gênero textual, abrangendo textos literários e não literários, conforme são designados, incluindo textos que veiculam apenas na internet, como e-mails, entre outros semelhantes. Neste caso (textos ligados ao mundo virtual), as rotinas, por vezes, apresentam-se incoerentes em relação ao meio rural, uma vez que a escola não dispõe de um laboratório equipado e em funcionamento, ficando, o professor, responsável por concretizar o contato entre os alunos e os textos puramente virtuais, por meio de cópias e/ou outros meios (slides, cartazes etc.).

Como indicado pelas rotinas que são enviadas, a escola chegou a realizar um projeto de incentivo à leitura literária, que acontecia no primeiro horário de aula, isto é, o primeiro professor da turma, do dia, era o responsável por realizá-la. Contudo, pouco era o êxito que tal projeto alcançava, pois a leitura se realizava de forma seca, feita pelo professor (o único portador do texto impresso), de modo que havia completa desconcentração por parte dos alunos. Ao fim da leitura (por vezes, um

conto, uma fábula, um poema, uma reflexão), ouviam-se palmas e tudo se resumia à leitura do “artista monologuista”. Após isso, anunciava-se o conteúdo a ser trabalhado naquela aula e o texto... O texto tinha morte ali, seco, sem diálogo, propostas, debates, reflexões. Cumpria-se, apenas, um ritual (ou ordem) presente na rotina escolar, que era de caráter obrigatório²⁴. Esse tipo de ensino do texto literário exemplifica a fala de Cosson (2012, p. 26), quando afirma que “apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”.

A ideia de que um momento destinado à leitura, independente da maneira como fosse realizado, poderia mudar a realidade dos alunos quanto à leitura, ainda é muito presente nas escolas. Contudo, esse tipo de trabalho deve estar atrelado a práticas que se encaixam à realidade do público. Caso contrário, as barreiras e aversão ao obrigatório continuarão a existir.

Dessa forma, como professora de Língua Portuguesa desta instituição de ensino, há três anos, deparei-me, na chegada, com a forte dificuldade dos alunos quanto às habilidades leitoras e desconhecimento e/ou pouco interesse no que concerne às leituras literárias que a escola, junto às secretarias, proporcionavam.

A partir de então, instiguei-me a descobrir se os alunos não apresentavam interesse, de fato, pela leitura, ou se a escola cometia tropeços na realização de suas atividades. Com a entrada no mestrado profissional em Letras, cheguei à conclusão de que poderia ser valioso, embora trabalhoso, iniciar um trabalho voltado para a leitura e ensino de literatura. Não, de início, com a literatura que se costumava ouvir todos os dias, a obrigatória. Mas, sim, com uma literatura mais próxima, do povo, do campo, e que, como qualquer outra, é capaz de desencadear, nos alunos, prazer em ler, vontade de ler e conhecer o mundo. Além disso, proporcionar a valorização do que é popular, que vem do povo para o povo, e, por esta razão, pouco ou não trabalhada nas escolas.

Ao falar sobre leitura e a importância dela, a autora Maria Martins afirma: “Certamente, aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele” (2006, p. 15).

²⁴ Esse momento, enquanto estive regente, era chamado de “Momento literário”. Deixou de ser realizado na escola, pois era visto como desnecessário pela maioria dos professores e por alguns alunos. Na maioria dos casos, o “Momento literário” se tornava vazio, enfadonho e inconveniente, pois era obrigatório, e os professores afirmavam que nada tinha em comum com os conteúdos propostos para aquele dia, daquela disciplina, principalmente em relação às disciplinas ligadas às ciências exatas.

Assim, depois de ter conhecimento das turmas e de cada realidade atrelada em cada cadeira das salas de aula, convidamos, primeiramente, a turma do sétimo ano para uma visita à “biblioteca” da escola. Falamos de Machado, Clarice, Drummond e de outros poucos romances presentes lá, enfileirados. Dois ou três mostravam interesse (difícil gostar do que não se conhece), o que causava desânimo e receio em não ter sucesso na tarefa que parecia, ali, árdua e duradoura. Entendemos, portanto, que seria inviável começar por ali. Seguimos as rotinas escolares...

Durante as aulas, tentava, a todo preço, conquistar os alunos e trazê-los para os textos literários propostos pela escola. E, entre crônicas, poemas, contos, músicas, tentávamos declamações, teatro, leitura, cartazes, seminários... Funcionava, contudo, faltava, ainda, uma pitada de um ingrediente de grande potência não descoberto até ali.

Tentada, porém, pelas histórias que tratam do sobrenatural, tarefa que realizo desde a graduação, fiz a tentativa de um estudo sobre narrativas de assombração. A rotina do mês pedia que trabalhássemos o conto de terror. Não foi difícil conquistar a garotada. Deu certo. Ali começara a transparecer, finalmente, a luz ao fim do túnel. Depois de variados estudos sobre histórias dessa natureza (leitura, desenhos, teatro), resolvemos dar um passo a mais: tentamos a produção textual, com base nas estratégias de Gianni Rodari, em seu livro *A Gramática da Fantasia*, atividade que proporcionou afinidade com o público, causando-nos a sensação de que tínhamos acertado nosso alvo. Porém, precisávamos ir além da produção e, também, dos muros da escola. Então, a partir de uma sondagem que mostrou a ausência da literatura oral/popular nas aulas de Língua Portuguesa, assim como em projetos de leitura feitos na escola e para a escola, esta pesquisa-ação teve seus primeiros passos focados nas histórias próprias da oralidade, em especial as que contam fatos assombrados.

4.2 Notas sobre a coleta de dados

Para a realização desta proposta de intervenção, voltada para o ensino de leitura e literatura, utilizamos narrativas maravilhosas que fazem parte de um acervo

que compõem histórias do nordeste e sudeste paraense, assim como do estado do Maranhão, já estudadas em outros momentos. Todas elas são narrativas oriundas da cultura oral, contadas por pessoas acima de 60 anos, as quais creem firmemente no fato ocorrido e narrado por elas – característica da realidade maravilhosa.

No total, em sala de aula, trabalhamos com dez narrativas, contemplando temas como visagens, assombrações e, principalmente, metamorfose e encantamento, temas que mais chamaram a atenção dos alunos. Os alunos tiveram acesso às histórias por meio de cópias que foram entregues a eles em todas as oficinas realizadas. Além disso, puderam contar histórias que sabiam e ouviram outras contadas por antigos moradores da vila, onde se localiza a escola Antônio Vilhena, como seu Miguel e dona Albertina que contaram muitas histórias, entre elas, *O negão da horta*. Sobre os títulos das narrativas, divididos por temas, tivemos:

Histórias de encantamento

- *João, o menino encantado*
- *Juca, a menina levada pelo Curupira sequestrador*

Histórias de metamorfose

- *A história do Capelobo*
- *Uma história de assombração*
- *A cobra grande do rio Caeté*
- *A mulher que virava porca*
- *Maria cachorro*

Histórias assombradas

- *O café das almas*
- *Histórias de caipora, de bicho calçado e de capelobo*
- *O Ataíde auto-antropofágico*
- *O negão da horta* (esta narrativa foi contada por seu Miguel, colaborador da pesquisa, e entrou para o acervo de histórias do projeto).

Foi fácil perceber, durante as aulas, os temas pelos quais os alunos demonstravam mais interesse: encantamento, personagens e a força da

metamorfose/transformações, assim como a presença de seres não comuns à nossa realidade, logo, as narrativas que compõem o acervo desta proposta estão ligadas ao referidos temas citados.

Para a concretização da proposta, houve a necessidade de abraçar teorias que apontassem estratégias para o ensino de leitura e literatura. Não se trata, porém, de uma sequência didática propriamente dita, mas, em alguns momentos da realização do projeto, considerações das autoras Maria Helena Martins, do livro *O que é leitura?*, Isabel Solé, em seu livro *Estratégias de leitura*, assim como as colaborações de Renata Junqueira e Cyntia Giroto, por conseguinte, mostraram-se eficientes para este trabalho, embora tenhamos realizado alterações e/ou complementações, conforme as necessidades dos textos provenientes do oral, pois, mesmo estando transcritos para o papel, a oralidade tem suas especialidades, características.

Durante a realização do projeto, conhecemos histórias contadas pelos colaboradores, que nos receberam em sua residência, contando curiosidades sobre a formação da comunidade e histórias. Uma delas, a qual foi incorporada ao nosso estudo, intitula-se *O negão da horta*, contada por seu Miguel, de 70 anos de idade e um dos primeiros a habitar a comunidade de Cedere I.

A seguir, descreveremos o desenvolvimento do projeto, desde as inquietações iniciais, até os resultados obtidos durante a realização, mostrando as atividades realizadas, intervenções e demais informações importantes.

4.3 Notas sobre escolha pelas narrativas orais maravilhosas

O porquê da preferência pelas narrativas orais? A literatura oral, de acordo com as afirmações de Câmara Cascudo, é tida como uma expressão vasta e poderosa. Ora, os alunos estão inseridos no contexto rural, onde possuem mínimo contato com as obras celebradas pelas escolas, no geral; e a escola, vista como a principal responsável por aperfeiçoar o letramento literário, tropeça em seu desenvolvimento por pouco considerar a realidade local do aluno; os alunos demonstram conhecimento de histórias de suas comunidades, com grande interesse pelo escutar de outras.

Além disso, tínhamos realizado, recentemente, um projeto de contação de histórias, em que os alunos de outra turma saíram pela vila CEDERE I, em busca de informações sobre a formação da vila. A intenção era contar a história local por meio da literatura de cordel, atividade pela qual os alunos demonstraram grande apreço. Sentiam-se dentro de cada história contada e linha escrita. Visitamos antigos moradores da vila que nos contaram não só a história da formação local, como também histórias assombrosas da região, fato este que muito encantou os alunos, e nos motivou, também, a realizar o trabalho com história dessa natureza, tendo em mente o mesmo pensamento do professor José Guilherme Fernandes, quando afirma: “a literatura de um povo deve ser expressão desse povo” (FERNANDES, 2003, p. 201).

Assim, na oportunidade de realizar uma pesquisa de cunho interpretativo e interventivo, visando à correção de um problema coletivo, veio à luz a ideia de usar narrativas já coletadas em outros momentos – transcritas para o papel e partes de um acervo já existente que abrange histórias do nordeste e sudeste paraense, assim como do Maranhão –, concretizou-se a ideia de formar leitores de narrativas, de realidades, de vida, do outro, de si.

Começamos o projeto em junho de 2017 e estendemo-nos até novembro do mesmo ano, devido a constantes greves e paralisações na rede municipal de ensino, assim como ausência de alunos na escola, que necessitam de transporte escolar e precisam que as condições das estradas (chão) e dos ônibus estejam favoráveis para o deslocamento até a escola.

4.4 *Quem conta, seus males espanta*: início do projeto e desenvolvimento das atividades

Inicialmente, conversamos com a turma a respeito de leitura, do que gostam de ler, do que mais chamava atenção, etc. No momento da discussão, observamos que os alunos da turma apresentavam realidade e opiniões divergentes. Dos vinte e cinco alunos, aproximadamente dez alunos responderam que gostavam de ler, assim como acreditavam ser importante para a vida das pessoas. Afirmaram que

gostam de algumas leituras propostas na escola, e que outras, às vezes, são cansativas. Conversamos, também, sobre histórias de terror, assombradas e se sabiam ou conheciam alguém que tinha conhecimento delas. Grande parte dos disse conhecer histórias de terror contadas pelos pais, avós, e que algumas eram da própria comunidade. Comentamos sobre seres comumente presentes nas histórias, como o lobisomem, o curupira, entre outros. Após as discussões, fizemos uma das dinâmicas propostas por Giani Rodari, em seu livro *A Gramática da fantasia*²⁵. A brincadeira consistiu-se em formar sete grupos que respondessem às seguintes perguntas:

Quem era?

Com quem estava?

Onde estava?

O que fazia?

Como fazia?

O que disseram as pessoas?

Como acabou?

Inicialmente, contextualizamos a situação, explicando aos alunos que deveriam pensar em seres e situações sobrenaturais, e que buscassem misturar com a realidade em que vivem, na comunidade. Além disso, cada grupo deveria responder à pergunta sem ter conhecimento da resposta dada pelos demais, graça da dinâmica. Ao final, tivemos o seguinte esquema:

Quem era? → *Um lobisomem* (resposta do grupo 1)

Com quem estava? → *Com uma bruxa muito esquisita* (resposta do grupo 2)

Onde estava? → *Em cima do ônibus escolar* (resposta do grupo 3)

O que fazia? → *Dava cambalhotas* (resposta do grupo 4)

Como fazia? → *Fazia tudo de uma maneira estranha* (resposta do grupo 5)

O que disseram as pessoas? → *Que criatura mais estranha! Isso nunca tinha acontecido antes* (resposta do grupo 6)

Como acabou? → *Depois de tudo, viveram felizes* (resposta do grupo 7)

²⁵ Neste livro, o autor propõe atividades que estimulam os alunos a escreverem histórias de cunho fantástico.

Depois da revelação de cada resposta, formamos o esquema acima e, conforme a ideias dos alunos, oralmente, criamos a seguinte história, que foi transcrita por um dos alunos da turma, M.A, 12 anos:

4.5 A história do lobisomem

O lobisomem

Numa noite de lua cheia, um caçador estava atrás de alguns animais, de repente avistou um lobo grande e feroz. O caçador tentou matar, mas não conseguiu. O lobo rapidamente atacou-lhe, mas só feriu uma parte do corpo do homem. No outro dia o caçador acordou numa casa de curandeiro, estava com uma de suas pernas ferida. Esse homem foi para casa com a ajuda desse curandeiro. Quando chegaram na sua casa, avistaram sua família, uma bela moça que era sua esposa e dois meninos, um dos seus filhos chegou em seu pai e lhe disse:

– Pai, minha professora mandou avisar que haverá reunião amanhã.

No dia seguinte foi para a reunião, quando terminou a reunião, avisaram que o ônibus de sua rota estava quebrado e por isso teria que ir no da VS. 13.

Foram em outro ônibus, ele olhou pela janela e avistou a noite muito bela, porque era noite de lua cheia. Quando do nada começou a ficar coberto de pelos e começou a se perguntar o que estava acontecendo. Quando de repente transformou-se em uma grande criatura que se parecia com um lobo, só que num corpo de um homem. E começou a atacar algumas pessoas. Ele foi para cima do ônibus e começou a virar cambalhotas, e as pessoas achavam aquilo muito estranho, pois nunca tinha acontecido antes. Quando do nada, apareceu uma bruxa muito esquisita e falou:

– Lembra da noite que o lobo te mordeu? Quando você desmaiou lancei um feitiço para virar um lobisomem.

*Quando o ouviu aquelas palavras, ele atacou a bruxa gravemente, e o feitiço se desfez e o grande lobisomem virou gente de novo, e depois desse dia nunca mais caçou um animal. E viveu feliz com sua família.*²⁶

A narrativa considerou o esquema feito inicialmente, contemplando os temas e acontecimentos propostos por cada equipe, fato que impressionou a turma, uma vez que alguns duvidaram de que, ao final, teríamos uma história coerente com o planejado e/ou esperado. Ao final da atividade, a história foi lida pelo aluno transcritor.

Embora nosso foco não fosse a produção textual de narrativas, a atividade realizada contribuiu para que começássemos a dialogar sobre a temática, visto ser importante a contextualização da situação para os alunos. As descrições seguintes tratam do trabalho de leitura realizado com as narrativas, divididas por temáticas.

4.6 Das histórias de metamorfose...

Nosso próximo passo foi dar início às leituras das narrativas selecionadas. Iniciamos com as histórias de metamorfoses, isto é, em que há transformações, fato explicado aos alunos. Como tinham temáticas semelhantes, casamos as que mais se aproximavam, traçando comentários e comparações entre elas. *A história do capelobo* foi estudada junto à história *A mulher que virava porca*, pois são semelhantes na temática e no desenrolar dos acontecimentos.

Antes de começarmos a leitura, questionamos a turma, a fim de sabermos se conheciam a figura do capelobo. Alguns informaram que era um ser semelhante ao lobisomem; outros, disseram que capelobo era um monstro malvado e feroz, no qual, em meio à floresta, os índios se transformavam. Assim, colocamos no quadro as duas considerações sugeridas pelos alunos, assim como outras curiosidades sobre a personagem²⁷:

Considerações sobre o capelobo:

²⁶ Não nos prenderemos a analisar a narrativa em nossa discussão – embora ela tenha sido comentada em sala de aula. Continuaremos com as atividades de leitura das histórias –, visto não ser, a produção escrita, nosso foco.

²⁷ As demais informações sobre o capelobo podem ser conferidas por meio do link: <https://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/capelobo.htm>. Acesso em 25 de março de 2018.

- *Criatura semelhante ao lobisomem;*
- *Monstro malvado e feroz, no qual os Índios se transformavam;*
- *Personagem do folclore brasileiro;*
- *Sua história é muito comum no Norte do Brasil;*
- *De acordo com as histórias, seu corpo é uma mistura de ser humano com animais;*
- *É um ser que tem vida ativa durante a noite e a madrugada;*
- *Emite sons assustadores;*
- *Alimenta-se de cães e gatos, além de atacar caçadores;*
- *Acredita-se que o nome da personagem tenha origem indígena: [capê] (osso quebrado) e lobo.*

Não tínhamos o objetivo de pré-estabelecer sentidos do textos para os alunos, ou que chegasse, todos eles, a uma só ideia do que seria narrado. Nossa intenção era envolvê-los com a história. Dessa forma, as informações acima foram importantes, considerando que o processo da leitura assume caráter interacionista, de modo que o aluno, considerando suas expectativas e conhecimentos prévios, pode interagir com o texto, sua forma e conteúdo, e vice-versa, carecendo de estratégias, neste caso, para que a interação aconteça, embora sejam, em alguns momentos, replanejadas. Tais considerações iniciais feitas pelo aluno e para ele são bem-vindas, haja vista que

estamos falando de um leitor ativo e daquilo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor (SOLÉ, 1998, p. 133).

Com as considerações prévias, percebemos que os alunos introduziram-se rapidamente no contexto, demonstrando curiosidade e pressa para descobrirem os fatos ocorrentes na história. Tendo isso em vista, é interessante que o professor tenha em mente que a preparação para o ato da leitura pode contribuir, constituindo o espaço chamado por Solé (1998) de “antes da leitura”, em que se atualizam os conhecimentos prévios relevantes para o entendimento do leitor. Além disso, a autora destaca mais outros dois momentos que estão ligados ao “durante a leitura” –

estratégias que visem à ativação de habilidades para entendimento do texto – e “após a leitura” – reflexões comentários, diálogo com outros textos etc.

Cada aluno pôs-se a ler a primeira história, e paramos em alguns momentos para comentários e dúvidas. Confirmaram que o capelobo emitia sons assustadores, e encabularam-se ao conferir que era, na verdade, a “vovozinha” quem se transformava, visto que esperavam alguém do sexo masculino, conforme ouviram de seus pais, avós etc. Abaixo, seguem considerações acerca da história do capelobo:

Texto I – sobre a história do capelobo

M.A: A história do capelobo trata-se de dois homens que foram caçar a noite andando acharam uma espera muito boa, quando estavam montando o mutá escutaram um barulho enorme não sabiam o que era não se assustaram muito mas ficaram assustados por não saber o que era. O bicho apareceu e os homens saíram correndo um deles olhou para trás e viu um bicho todo coberto de pelos e ele chegava perto, só que quando eles saiam da mata, não viam mas o bicho peludo que era o capelobo.

O interessante dessa história é que eu pensava que o capelobo era um homem coberto de pelos, só que era uma índia velha que se transformava em um capelobo. Essa história é muito interessante apesar de ter muito humor nesse fato real e muito bom que ninguém que ninguém se machucou.

Texto II – sobre a história do capelobo

K.S: Eu entendo que na verdade a vovozinha era o capelobo, e também que ela era de uma tribo indígina, o que eu achei enterecente o jeito que ela é contada, vou descrever o que eu achei enterecante na Historia. Foi a parte que ela fala, pega aqui pega acula, que os homens ouviram os gritos e que cada vez mas perto ficava, e que neste tempo o delegado era zé do caixão, e que foi na cidade em que meu amigo Vanderlei morou la em Jacunda. Pensava que qualquer pessoa poderia virar cabelobo é isso:

Como podemos perceber, houve envolvimento com o texto, de modo que o aluno pode confirmar as suas suposições e, também, acrescentar fatos ao que já sabia. No texto (resumo) produzido, efetivou-se o “depois da leitura”, conforme Solé

(1998), considerando que o aluno faz considerações, reflexões e comentários a respeito do texto lido, mostrando seu entendimento ou não da leitura.

Em seguida, fizemos o mesmo com a história da mulher que virava porca. A turma fez a leitura em conjunto, confirmando a temática semelhante às histórias de lobisomem e à do capelobo, lida anteriormente. Nesse momento, os alunos contaram outros fatos semelhantes, passados a eles por tios, avós, pais. Fizemos, portanto, alguns questionamentos e considerações prévias:

- *Por que a mulher poderia transformar-se em porca?*

- *Não era, ela, feliz?*

- *A mulher que virava porca só pode ser a história de uma mulher que, em noites de lua cheia, sai transformada em porca, e seu corpo é metade humana (mulher), metade porca.* (considerações de um dos alunos da turma);

- *Ela é uma bruxa, por isso vira porca;* (considerações de um dos alunos da turma);

- *Talvez ela tenha sido amaldiçoada, sem culpa.* (considerações de um dos alunos da turma);

A seguir, conhecemos a história da mulher que virava porca. A leitura foi realizada de forma compartilhada, de modo que a turma constatou algumas das informações e tomou conhecimento de outras. Durante a leitura, fizemos pausas para comentários e explicações de termos desconhecidos pelos alunos, como nos seguintes trechos da história: “(...) *Aí quando ela deu aquele esturro mais grande do mundo, a bicha saiu fora assim, deixou tudo melado de sangue e sumiu...*” Explicamos aos alunos que, neste caso, tratava-se de “grande estouro; estrondo”; “voz de certas feras; rugido, urro”²⁸. Quanto ao termo “cutilada”, desconhecido por alguns, diante do trecho “(...) *Óia, foi uma cutilada tão grande assim, na carne da popa dos quartos dela...*”, informamos se tratar de “golpe desferido com cutelo, espada ou outro instrumento cortante”²⁹.

Voltando às considerações iniciais, os alunos comentaram que não se tratava, necessariamente, de uma bruxa, mas que a personagem, certamente, havia sido

²⁸ Conforme descrito no Dicionário Houaiss Eletrônico, versão monousuário 3.0. junho de 2009.

²⁹ Conforme descrito no Dicionário Houaiss Eletrônico, versão monousuário 3.0. junho de 2009.

vítima de maldição, embora a narrativa não informe este fato. Além disso, comentaram o fato de a personagem apresentar-se em forma de animal (porca), por completo, e não apenas sua metade como supuseram, inicialmente. Tivemos, assim, comentários como os seguintes:

Texto I – sobre a história A mulher que virava porca

M.C: Eu achei a história muito boa eu gostei muito dos nomes dos personagens principalmente o do Zé profiro, eu também gostei daquela partir que a porca tenta morder o Zé Profiro e eu fiquei tentando imagina como era o local e fiquei por alguns minutos pensando e depois fiquei mi perguntando como seria si transformar entre outro ser.

O que eu achei que faltou foi eles serem mais claros tipo assim porque ela si transformava e também qual foi a reação do povo quando descobrio que a Matilde era ela que virava porca.

Texto II – sobre a história A mulher que virava porca

V.N: Eu achei que o Zé profiro fez um bem para a velinha que virava porca. Ela se transformava em uma porca preta e grande por que uma cutilada Ele ou Ela não da mais capacidade de si transformar mais e também as linguages que eles falam que são muito bacana por que nois chamamos uma facãozada, não uma cutilada as pessoa Zé profiro na hora que chegava na casa dela ela jogava o lençol na parte que foi cortada dela pra que ninguém visse o corte e pra ninguém descobri que ela e a mulher que se transformava em porca.

De forma geral, os alunos demonstraram entendimento das histórias, embora alguns tenham demonstrado certa dificuldade em discutir e/ou organizar suas ideias, na escrita, sobre a narrativa em questão. Contudo, oralmente isso funcionou bem. Compreenderam o contar do narrador, entendendo termos recorrentes na zona rural, utilizados pelas personagens, além de compararem a outros vistos como diferentes dos que costumam usar, como acompanhamos nos comentários anterior.

Nosso próximo passo foi conhecer as narrativas *A cobra grande do rio Caeté* e *Maria cachorro* – ambas com temáticas semelhantes, em que há transformação do ser humano (mulher) para o ser sobrenatural e vice-versa. Dividimos a turma em

dois grupos para que cada um ficasse responsável por uma das narrativas em questão. Em seguida, colocamos os dois títulos no quadro, para os comentários iniciais e devidas suposições, de modo que os grupos escolheram a história que gostariam de ler.

- Grupo 1 → *Maria cachorro*

- Grupo 2 → *A cobra grande do rio Caeté*

Começamos pelo título, fazendo com que um grupo elaborasse suposições para a história do outro grupo, colocadas no quadro branco da sala. Assim, tivemos:

Considerações do grupo 2 a respeito da narrativa do grupo 1:

- *A Maria cachorro deve ser uma mulher que se transforma em cachorro, assim como a mulher que virava porca;*

- *Ela deve atacar as pessoas em noites de lua cheia;*

- *Alguém vai dar uma cutilada na Maria cachorro e vão descobrir quem está por trás, assim como descobriram a Matilde, na história A mulher que virava porca.*

Considerações do grupo 1 a respeito da narrativa do grupo 2:

- *Pelo título, deve ser uma grande cobra que atacava os pescadores desse rio Caeté;*

- *Pode ser a Anaconda do rio Caeté;*

- *Ela pode ser um ser que protege as águas, assim como a Mãe d'água.*

Após as discussões, os textos foram entregues aos alunos dos referidos grupos, para que tivessem, primeiramente, um contato mais íntimo com o texto, senti-lo e fazer uma leitura silenciosa.

Esse contato inicial com o texto, criando expectativas e suposições, é de suma importância para o envolvimento do aluno, assim como colabora para a compreensão. As autoras Renata Junqueira e Cyntia Giroto apontam que o conhecimento prévio do leitor é visto como a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo o momento ele é ativado para melhor compreensão do que se lê. Embasadas nas ideias de Pressley (2002)³⁰ – autor que elenca sete habilidades ou estratégias a respeito do ato de ler –, as autoras destacam: *conhecimento prévio, conexão,*

³⁰ PRESSLEY, Michael. *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York, Gilford, 2002.

inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese, considerando-as estratégias de leitura do texto literário. E afirmam que “(...) a atividade de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura” (SOUZA & GIROTTO, 2011, p. 14). Assim, continuam:

Passar rapidamente os olhos pela história na pré-leitura, frequentemente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a narrativa. Tais hipóteses representam o começo da compreensão dos significados do texto e serão confirmadas durante a leitura... (id, p. 14).

Dessa forma, o que a turma elencou, utilizando da estratégia *perguntas ao texto*, a respeito das narrativas que seriam lidas, pode ser comprovado ou não durante a leitura do texto, como ocorreu nas duas primeiras histórias estudadas, *A história do capelobo* e *A mulher que virava porca*. Nas narrativas *A cobra grande do rio Caeté* e *Maria cachorro*, os alunos, instigados pelo título, passaram a imaginar as personagens, principalmente a forma física delas, construindo ligações com outras personagens da nossa literatura oral e/ou de outras histórias. Quanto à *Maria cachorro*, lembraram-se de *Matilde*, personagem que se transformava em porca, em *A mulher que virava porca*. Deste modo, a estratégia de *conexão* se faz presente, uma vez que “relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo [...] ajuda a compreender melhor o texto em questão” (SOUZA & GIROTTO, 2011, p. 14).

Durante a leitura, a turma observou que a personagem Maria cachorro não havia sido descrita como malvada pelo narrador do texto, reconhecendo que seu “mal” era resultado de uma maldição, o que a diferenciava de Matilde, que costumava atacar as pessoas, quando transformada. Logo quiseram entender o porquê Maria fazia o uso, e o que era o livro de São Cipriano, ao que explicamos, considerando a cultura popular, tratar-se de um manual de magia utilizado nos rituais de transformações³¹. Ademais, os alunos atentaram-se ao fato de Maria cachorro não ter sido vítima de uma cutilada, uma vez que o texto não abordava esta informação, além de não atacar as pessoas em noites de lua cheia, como haviam pensado, anteriormente, quando fizeram a conexão com a personagem que virava porca. Todas essas informações que são extraídas do texto fazem parte da

³¹ Não nos aprofundamos no livro de São Cipriano, porque nossa intenção era mostrar o pensamento popular a respeito dele, para que os alunos compreendessem o uso do livro na história.

estratégia *sumarização*, que consiste em pontuar, isto é, sumarizar as ideias e fatos principais da narrativa.

Quanto à narrativa *A cobra grande do rio Caeté*, os alunos confirmaram as suposições feitas, mudando apenas a palavra “atacar” por “encantar”, considerando ser este o “poder” da personagem que, na história, faz com que um dos pescadores fique hipnotizado e queira ir ao seu encontro. Continuaram com as ideias de que ela era protetora das águas, e encantava por sentir-se ameaçada, e que, por ser extremamente grande, poderia ser mesmo considerada a Anaconda do rio Caeté.

Em relação às comparações entre as duas narrativas, os alunos destacaram o fato de a personagem principal ser do sexo feminino, transformando-se em animal, não havendo, necessariamente, ataque às demais pessoas. Outro ponto notado por eles o título, que normalmente é o nome da personagem principal, ou algo relacionado ao que ela faz dentro da história.

Diferentemente das narrativas acima, que foram estudadas em pares, *Histórias de caipora, de bicho calçado e de capelobo* teve nossa atenção exclusiva, afinal, trata-se de uma narrativa maior que pode ser dividida em várias partes, de acordo com os fatos e personagens que ela apresenta. Assim, nossa ideia era que os alunos notassem essa fragmentação dentro da história e conseguissem informar as histórias contadas pelo narrador. Iniciamos, então, com as *perguntas ao texto e visualização* – estratégias que funcionam bem no trabalho inicial com o texto –, deixando que os alunos pontuassem aquilo que acreditassem estar presente na história. Assim, tivemos:

- *É mais uma história de uma índia velha que virava capelobo;*
- *O que quer dizer bicho calçado? (os alunos questionaram o título);*
- *Vai contar a história de um caipora, que vive na mata e protege as florestas;*
- *É uma história que fala sobre caipora e capelobo.*

A leitura foi feita de forma individual e em silêncio, sendo pausada sempre que alguém realizava algum comentário engraçado ou dúvida sobre termos e/ou situações. De início, as palavras “visão”, “espera” “mutá” e “assuntando” chamaram a atenção de alguns que mostraram desconhecimento. Pedimos para que os que soubessem, explicassem aos demais, complementando com o que tínhamos de informação sobre elas. Assim, ficou compreendido que as visões, ditas no texto,

eram os seres assombrados vistos pelas personagens; espera, de acordo com alguns alunos, era a caça, isto é, o fato de esperar a caça; mutá, era o assento do caçador, feito de pau; assuntando (termo desconhecido pela turma) ficou entendido como o ato de escutar, o narrador sentia algo se aproximar por meio da audição., isto é, porque ouvia, assuntava.

Depois, fizemos a leitura coletiva, seguida de comentários e considerações. A turma confirmou que a personagem caipora é um ser da mata, encantado, e encontrou resposta ao questionamento inicial a respeito de “bicho calçado”, por meio do seguinte trecho do texto que destacado por alunos: (...) *Mas só que a veada era calçada, ele não atirou. Calçada ela tem um pé branco e uma mão...*, em que o narrador explica os termos utilizados. Por meio da *sumarização*, traçamos no quadro o centro de cada fato contado pelo narrador, de modo que os alunos destacaram trechos da história(s):

- Primeiro parágrafo (ver anexo) – parte em que conta a história do caipora: *neguim, assim, desse tamanhinho, pretim. Disse que é o caipora. Ele é encantado da mata... (linhas 07 e 08 do texto);*

- Segundo parágrafo (ver anexo) – o narrador comenta sobre as visões de seu pai: *Tem muita visão na mata. Meu pai era caçador, ele disse que via muita visão (linha 09);*

- Terceiro parágrafo (ver anexo) – momento em que inicia a história de bicho calçado. Os alunos explicaram a presença do animal (veada) que possuía partes brancas no pé e mão, como se estivesse, realmente, calçada. Além disso, informaram que se tratava de um ser sobrenatural que não poderia ser atirado, pois causava azar e situações ruins no caçador que teimasse em atirar: (...) *Ela é mandigueira. Ela atrasa. (...) ela é a mãe da mata. Aí não pode matar. (...) da mão até assim no joelho, é bem auvim, é um pé e uma mão. É calçada! Se você vê numa espera, você não atira. (...) Aí nesse ano, a mulher dele morreu de parto, ele adoeceu, ficou para morrer, os meninos adoeceram tudo. Ele tinha umas coisinhas, acabou tudo. Quem é caçador, não atira.*

- Sétimo parágrafo (ver anexo) – início da história do capelobo. Por meio da *conexão*, os alunos recordaram da índia velha presente em *A história do capelobo* e encontraram semelhanças entre elas: o capelobo, nas duas narrativas, era uma índia. A índia havia sido levada para a delegacia, nos dois casos. E quanto às

diferenças, destacaram que os capelobos reagiam de maneira diferenciada, pois o da última história não era descrito como uma índia velha, e não só atacava os cachorros novos, como também os comia.

Os esquemas acima construídos serviram para que a turma tivesse uma visão mais detalhada da narrativa, conseguindo perceber os fatos que um mesmo narrador abordava, isto é, entendendo que não se tratava de uma história, mas sim de encadeamento, podemos dizer. Além disso, a turma interagiu de forma significativa, de modo que tivemos participação dos mais ativos aos com mais dificuldade nas atividades e/ou interação. Ao final desta atividade, os alunos não produziram texto escrito, como em outros casos, uma vez que os esquemas anotados no quadro, embasados nas considerações da turma, demonstraram que houve envolvimento e entendimento do texto.

4.7 Das histórias assombradas...

Após termos realizado o trabalho com as narrativas de metamorfose, procuramos seguir os mesmos passos e estratégias com as narrativas de assombração, realizando conversas iniciais, suposições, leitura coletiva, individual, em equipe etc, fazendo uso, sempre que oportuno, das ideias elaboradas pelas autoras Souza & Giroto, (2011), Solé (1998), entre outros.

Trabalhamos as três narrativas em conjunto, atividade já feita em outro momento. Dividimos a turma em três grupos e fizemos o mesmo esquema feito com as narrativas *Maria cachorro* e *A cobra grande do rio Caeté*. Após colocarmos os títulos no quadro, realizamos um sorteio, que assim ficou:

- Grupo 1 → *Uma história de assombração*
- Grupo 2 → *O café das almas*
- Grupo 3 → *O Ataíde auto-antropofágico*

Nossa intenção era fazer com que os grupos questionassem uns aos outros, de modo que cada um teria que fazer considerações sobre a sua narrativa e a do outro. Assim, orientamos os grupos a criarem perguntas

instigadas pelo título, exercitando a estratégia *visualização* e *inferência*. O grupo 1 questionaria o 2 e responderia ao 3; o 2, questionaria o 3 e responderia ao 1; e o 3, por sua vez, questionaria o 1 e responderia ao 2.

Inicialmente, foi preciso que fizéssemos algumas considerações a respeito da narrativa *O Ataíde auto-antropofágico*, por conta do nome da personagem e sua característica, presente no título, de significado confuso para os alunos, especialmente os dos grupos 2 e 3. Dessa forma, a partir do momento em que entendessem os termos, conseguiriam inferir informações “escondidas” no título.

- *Ataíde* → ser sobrenatural que habita os manguezais da região do Caeté (Bragança – PA), atacando catadores de caranguejo; diz-se do protetor do manguezal; ataca quando se sente ameaçado.

- *Auto-antropofágico* → neste caso, o adjetivo nos remete à ideia de um ser que devora a si próprio, isto é, que pratica canibalismo consigo mesmo (lembramos aos alunos a antropofagia).

Continuamos com a narrativa em questão, já que estávamos falando dela. O grupo 2, então, fez suas considerações, de acordo com a visualização do título e demais informações sobre ele, que foram colocadas no quadro.

- *O Ataíde pode ser um lobisomem do manguezal, que não devora os outros, mas sim a si mesmo;*

- *Ele só ataca quando se sente ameaçado pelos catadores de caranguejo;*

- *Talvez ele só apareça em noites de lua cheia;*

Feitas as considerações iniciais do grupo 2 sobre a narrativa do grupo 3, foi a vez do grupo 3 abordar suas ideias iniciais sobre a história do 1, *Uma história de assombração*. Assim, tivemos:

- *Não tem como saber de qual personagem a história fala;*

- *Pode ser um capelobo, um lobisomem que aparecem e assustam as pessoas;*

- *Uma história que conta outra história que causa terror, por isso é de assombração. É uma história assombrada.*

E, em seguida, o grupo 1, como acordado, elencou suas considerações em relação à narrativa do grupo 2, *O café das almas*:

- *Nesta história, as almas assombradas tomam café;*
- *Alguém prepara café para as almas desta história;*
- *As almas aparecem só pela manhã para tomarem o café de alguém que faz parte da história.*³²

Com esse “jogo” de questionamentos e suposições, os alunos ficaram curiosos não só por conta da narrativa do outro, mas também pela qual estavam responsáveis. Cada equipe recebeu sua narrativa e pode descobrir, adicionar, conferir, discordar de fatos e personagens presentes nela, de acordo com as concepções. Percebemos certa sede em conferir se o outro grupo havia “acertado” ou não nas considerações, o que fazia com que tivessem pressa em fazer a leitura da história. Deixamos, assim, os alunos à vontade na leitura, auxiliando os que apresentavam mais dificuldade em compreender o que liam. Após, as equipes se organizaram para falar sobre a narrativa lida, montar uma síntese, traçando considerações para que os demais soubessem o que a equipe pensava a respeito. O grupo 1, então, deu início ao trabalho.

Com a fala da equipe, os demais alunos confirmaram, adicionaram e descartaram suposições feitas no momento inicial, considerando que cada aluno absorveu da história aquilo que lhe pareceu conveniente, visto ser impossível que todos pensassem da mesma forma sobre o lido. Assim, levamos em consideração as ideias de Blanchot, quando discute que a leitura é uma experimentação, e que cada aluno extrai dela o que lhe convém, o que depende, certamente, do estado de alma, de mente etc., naquele momento. A assimilação do texto, por parte do leitor, tem a ver com as suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, conforme Chartier (2001). Dessa forma, temos o exercício da liberdade na leitura, pois a literatura é um espaço que possibilita tal exercício.

³² Quando a turma parecia calar diante dos questionamentos, fazíamos comentários que instigassem a imaginação e os fizessem abordar suposições. A maioria tinha algo a falar, mas, por timidez, medo de errar, alguns silenciavam.

Sobre a narrativa *Uma história de assombração*, por exemplo, a turma confirmou se tratar, de fato, de uma situação assombrada, como bem indicou o título. Quanto a ser ou não, o ser sobrenatural, um capelobo ou lobisomem, alguns continuaram com a ideia e outros descartaram a possibilidade, considerando que o texto não abordava. Houve quem contestou os fatos após conferir o final da narrativa, afirmando que eram apenas visões da personagem, como em um sonho. Os alunos que fizeram tal contestação, destacaram os seguintes trechos da história: “(...) Você bebeu cachaça hoje?” “Não, eu não bebo cachaça.” “Pois pra mim você tava era bebo! (...) Você viu foi o forro da cama!”. Contudo, como cada leitor extrai aquilo que lhe é conveniente, não descartamos nenhuma das possibilidades ditas pela turma. Caso contrário, estaríamos ferindo a liberdade leitora e, conseqüentemente, tirando a possibilidade da turma dar vida aos escritos. O texto abaixo é um relato sobre a narrativa em questão:

Texto I, sobre *Uma história de assombração*

M.L.: Eu achei que os pais dele tiveram alguma coisa a ver com o que ele viu, por que eles falaram “você viu foi o forro da cama”, eu achei isso muito est Eu gostei da parte que ele sai correndo e desceu em uma gruta e quando ele foi subir e tinha alguma coisa lhe puxando, logo ele pegou a expingarda e atirou, olhou para trás e não tinha nada. Eu fiquei curiosa com o que o homem viu algo em cima da cama, eu achei estranho que os pais dele quase não saíam de casa e naquele da eles tinham saído.

Em seguida, o grupo 2 apresentou aos demais alguns detalhes extraídos da narrativa *O café das almas*. Os primeiros comentários disseram respeito ao título, que se dava daquela maneira, segundo o grupo, por conta da personagem sobrenatural que chegava ao estabelecimento e pedia um café. Posteriormente, o dono do local espantava-se com a presença de uma caveira. Assim, o local ganhou novo nome: Café das almas³³, de modo que os alunos confirmaram algumas das suposições iniciais: *na história, as almas assombradas tomam café*. Outros, afirmaram que a eram, na verdade, caveiras. Vale lembrar que as suposições feitas,

³³ Ver anexo, narrativa *O café das almas*.

inicialmente, não serviram para determinar os sentidos do texto, uma vez que este deve se construir no decorrer da leitura, com base no que o leitor acredita, pensa, absorve etc.

C.M.: Eu achei que sobre essa história foi bem contada e foi muito interessante e foi muito legal a parte do homem vê a caveira, eu imaginei se eu estivesse lá naquele local seria muito legal mas eu ia ficar com muito medo, mas valeria a pena, eu acredito em assombração.

Posteriormente, o grupo 3 apresentou à turma a narrativa *O Ataíde auto-antropofágico*, pela qual a maioria demonstrou curiosidade, tanto pela personagem, quanto pelos seus feitos sugeridos pelo título. Assim, o grupo comentou que talvez se tratasse mesmo de um lobisomem do manguezal, mas que não atacava apenas quando se sentia ameaçado, uma vez que o pescador não representava, aparentemente, perigo algum ao ser assombroso. Depois, afirmaram que o Ataíde não devorava só a si próprio, como haviam pensado, e destacaram um trecho da narrativa em que o ser sobrenatural atacaria a personagem: “(...) Quando o pescador chegou na beira do rio, viu que o Ataíde já tava lá, à sua espera pra ser devorado. Foi então a hora que o galo cantou e o Ataíde sumiu...”³⁴. Esse momento foi rico em comentários, pois a turma deu vida ao “o que aconteceria se não houvesse o canto do galo?”, e exercitaram a imaginação, incrementando situações que poderiam decorrer dali.

Durante essa atividade (com as três narrativas), percebemos maior envolvimento da turma, até mesmo os alunos de extrema timidez. Por mais que não fizessem qualquer comentário para a turma ouvir, era possível ver/ouvir de perto conversas entre eles, que giravam em torno das histórias, entre outros fatos semelhantes contatos por tios, pais etc. De certa forma, as narrativas chegaram ao destino desejado. Temos em mente, no entanto, que a chegada foi particular, pois, ainda que a turma fizesse comentários sobre os textos, cada aluno criou o seu mundo, em relação ao lido/conhecido, no momento da leitura e/ou discussão. Nesse contexto, torna-se interessante parafrasear as ideias de Blanchot (1987) a cerca da leitura literária. Para o autor, trata-se de uma experiência intensa, na qual o leitor não busca informações totalmente objetivas, deparando-se, na verdade, com a possibilidade de outras leituras.

³⁴ Ver anexo, narrativa *O Ataíde auto-antropofágico*.

4.8 Das histórias de encantamento...

Após termos passado pelas personagens que se metamorfoseavam, transformavam-se, desapareciam, atacavam etc., chegamos às histórias de encantamento, também muito esperadas pela turma. Antes de conhecê-las, relembremos algumas das famosas histórias que enriquecem a literatura popular, entre elas, *Iara, a mãe d'água*, *O Curupira* e outras. Nesse momento, alguns dos alunos narraram fatos contados pelos pais, avós, vizinhos, sobre pessoas que haviam passado por situação semelhante: o encantamento causado pelo ser sobrenatural. Em seguida, colocamos os títulos das duas narrativas à vista dos alunos:

- *João, o menino encantado*

- *Juca, a menina levada pelo Curupira sequestrador*

Todas as histórias chamaram a atenção da maioria dos alunos. Mas, sem dúvidas, os títulos acima fizeram pairar uma curiosidade maior a respeito do que continha nas linhas escritas. Deixamos, portanto, que conhecessem, primeiramente, a sina da personagem João, que passara pelo encantamento. Dessa vez, não colocamos as suposições no quadro, pois a intenção era que cada um se encontrasse com o texto, sem que tivéssemos instigado qualquer comentário e/ou suposição. Assim, deixamos que os alunos fizessem a leitura em silêncio, e tivessem, com o texto, uma espécie de relação íntima. Nesse momento, levamos em consideração as palavras de Piegay-Gros (2002, p. 36), citadas pelo professor Leonardo Almeida³⁵, a respeito do ator de ler.

Ler é certamente se ausentar de si mesmo, submeter sua própria identidade a um desvio, ou antes, a uma suspensão. A necessidade da solidão, que alguns experimentam ao se entregar à leitura, é um signo: eu não posso ler em público, porque ler é uma atividade muito íntima; lendo, eu me coloco à descoberta, eu me mostro outro que eu não sou habitualmente para os outros. [...] O leitor é este que se esquece, que se perde no texto e no mundo do outro. E que esquece os outros, aqueles do mundo circundante; ele faz violência aos desejos deles; à sua preocupação, à sua lógica.

Por meio da leitura silenciosa, o aluno também reflete, também questiona, perde-se, encontra-se, aprende, confunde-se, o que indica que o ato de ler não é vazio, não é estático, isto é, o texto deixa marcas no leitor e vice-versa. Assim, é importante que o aluno tenha, também, esse contato solitário, para que as ideias

³⁵ Leonardo Pinto de Almeida é autor do artigo *A experiência total da leitura literária*. Referência completa ao final deste trabalho.

pré-concebidas, no momento das suposições iniciais, perguntas ao texto etc., não impeçam que o aluno deposite sobre o texto as suas próprias impressões. Pois, a forma como lemos está ligada ao modo como enfrentamos situações, como pensamos. Lemos, portanto, de forma diferente. Cada leitor, de acordo com o que guarda em sua bagagem, com o que acredita/pensa, faz a sua leitura de situações e de textos; reage de uma maneira diferente, em relação ao seu semelhante. A partir do exercício da leitura, podemos nos encontrar dentro do texto, reconhecer-nos, pode nos fazer pensar igual ao produtor, ou até mesmo nos prender mais ao que acreditávamos, prender-nos a nós mesmo. É dessa forma eu devemos considerar que

A leitura nos modifica, ela pode nos expatriar de nós-mesmos, nos introduzir no pensamento do outro, mas, também, ela nos reconduz mais perto de nós, a despeito talvez de nos reconciliar com nós mesmos. Ela define nossa identidade e nos permite nos decifrar; a metáfora ótica empregada por Proust é, partindo desta consideração, essencial. O leitor dispõe do livro como de uma luneta, que ele acomoda à sua maneira, a fim de melhor ver a sua volta e a si mesmo; o livro é logo um prisma mais que um objeto qualquer; ele é este pelo qual lemos o mundo (PIEGAY- GROS, 2002 *apud* ALMEIDA, p. 154, 2014)³⁶.

Se o leitor acomoda o livro à sua maneira, as interpretações prontas o tiram dele o direito de viver a imaginação, conforme a sua forma de ler, isto é, limitam a leitura, desconsiderando percepções e comentários variados, uma vez que não existe, em sala de aula, homogeneidade. São realidades diferentes, níveis diferentes, formas de pensar diferente e, conseqüentemente, maneiras de ler diferentes, também.

Durante a leitura da narrativa *João, o menino encantado*, alguns alunos, à medida que liam, faziam comentários e paravam em trechos da história que lhes faziam lembrar fatos semelhantes, ou por serem trechos que lhes prendiam a atenção. No momento em que o narrador conta sobre a personagem ser pagã, por exemplo, grande parte não entendeu a situação, por desconhecimento do termo *pagão*. Assim que souberam que, no contexto da narrativa, o termo se referia ao indivíduo que não havia sido batizado³⁷, afirmaram ser este o motivo pelo qual João fora encantado. Além disso, alguns chegaram a fazer comparações com os contos

³⁶ Leonardo Pinto de Almeida, autor do artigo *A experiência total da leitura literária*. Referência completa ao final do trabalho.

³⁷ Conforme significação do Minidicionário de Língua Portuguesa, Gama Kury, 2 ed. – São Paulo: FTD 2010.

de fadas, nos quais a personagem aparece em forma de sapo (por alguma razão – feitiço de bruxas etc.), transformando-se, ao final da história, em humano, situação semelhante à sina da personagem João.

Na segunda etapa, quando conhecemos a história da personagem *Juca*, que fora levada pelo curupira sequestrador, desfrutamos do ápice da curiosidade. Trilhamos caminhos semelhantes ao que já havíamos feito com a história de João, deixando que os alunos sentissem o texto, conversassem com ele, sem que tivessem tido qualquer informação prévia de outros, sobre o conteúdo. Logo notaram semelhanças entre as duas histórias, pois, nos dois casos, a personagem desaparece e a família procura um curandeiro para resolver a situação. Um aluno antecipou-se, comentando que havia diferença entre as histórias. Na história de João, apenas os pais poderiam chamá-lo. Na de Juca, os padrinhos. Nos dois casos, a tentativa não funciona, devido ao aparecimento da vizinhança, que atrapalha o ritual.

Ao que tudo indicava, boa parte da turma havia se identificado com a personagem, uma vez que a história se passa na zona rural, Juca cuida de gado e conhece os pastos, que é a realidade de muitos dos alunos, não só da turma em questão, mas da escola, no geral. Sobre esta “simpatia” com o texto lido, Blanchot (1997, p. 81) afirma que, na verdade, o que a literatura pode fazer é “constituir uma experiência que, ilusória ou não, aparece como um meio de descoberta e de esforço, não para expressar o que sabemos, mas para sentir o que não sabemos”.

Em seguida, comentamos sobre a presença implícita do curupira, que é citado na história, contudo não aparece nas situações, ou seja, não é visto pelas demais personagens, com exceção do pajé, o homem sabido da comunidade, que não vê, mas confirma à família se tratar de feitos do curupira.

Houve tanto envolvimento com a história, que foi possível registrar comentários, como: “se o pai tivesse ido no lugar, ela não teria desaparecido...”; “... não deveriam ter contado o caso do curandeiro à vizinhança...” “... A Juca e o João perderam para o povo...” Quanto à cantiga, ao final da história, chamou a atenção dos alunos por contar de forma rápida e poética (diferente) o fato ocorrido, resumindo-o.

A história do negão da horta

Nossa próxima etapa foi visitar dois antigos moradores da vila Cedere I, a fim de que nos contassem sobre fatos maravilhosos, assim como informações sobre a própria vila³⁸. Antes de tudo, pedimos aos alunos que elaborassem algumas perguntas referentes à comunidade e à presença de história assombradas naquela região, além de outras curiosidades que tivessem.

Fotografia 1: Momentos antes de irmos à casa de nossos contadores



Fonte: Luciana Vieira

Nossos parceiros e contadores de histórias foram seu Miguel e dona Albertina, moradores da comunidade desde a formação dela, conhecidos por todos os moradores da vila Cedere I e redondezas, e nos foram indicados como contadores de histórias sobre a formação da vila, causos, entre outras temáticas, inclusive, histórias assombradas, que era nosso alvo. Dentre inúmeras informações que nos deram, contaram como se formou a vila e as aventuras que viveram antes mesmo de deixarem as terras em que viviam, no estado do Tocantins; o quanto foi difícil chegar ao Pará com filhos pequenos, cheios de esperanças de uma vida melhor, no entanto, sem muita proposta concreta de emprego.

No momento em que contavam, sorriam, emocionavam-se e deixavam os alunos mais envolvidos com tudo o que era narrado. No momento em que seu

³⁸ Nesta atividade, precisamos do ônibus escolar para que chagássemos à casa dos nossos colaboradores, que residem a poucos quilômetros da escola Antônio Vilhena.

Miguel narrou um fato ocorrido com ele, posteriormente intitulado, por nós, *O negão da horta*, tivemos o apogeu de nosso projeto, podemos dizer, pois ali a literatura oral estava viva, fora do papel, acontecendo espontaneamente. E os alunos concentravam-se e acompanhavam os gestos e expressões feitos por seu Miguel, dono de uma performance magnífica, que envolveu, fez sorrir e causou medo em alguns.

Fotografia 2: Seu Miguel e dona Albertina, na varanda de sua casa, narrando as histórias



Fonte: Luciana Vieira

Contou-nos a história de um negão que aparecera, certo dia, em sua plantação de alface. Mas, como afirmou ser “cabra corajoso”, pouco se importou com o visto. Ora, via; ora, a visão desaparecia. Ao tentar sair, com as hortaliças em seu carro de mão, percebeu que carregava um peso fora do normal, e pôs-se a desconfiar da situação. Precisou de muita força para subir a pequena ladeira. Não atreveu-se a “mexer com o coisa ruim”, segundo ele. E informou aos alunos que não se deve enfrentar esse tipo de ser³⁹.

Enquanto contava, seu Miguel desfrutava de tamanha espontaneidade, fazia gestos, abaixava-se, mudava o tom de voz, falava baixo, suas expressões modificavam-se, a todo momento, detalhes que a escrita não dá conta. O professor Gilson Penalva, sobre essas peculiaridades da literatura oral, ratifica nossos apontamentos, quando afirma que

³⁹ Nos anexos deste trabalho contém um relato de um dos alunos sobre a história contada por seu Miguel, *O negão da horta*.

A maior parte da performance não se consegue representar através da escrita. Os olhares, os gestos, as oscilações do timbre da voz, a forma do sujeito rir, e chorar etc., ficam prejudicados na transcrição, não se ajustam bem à linguagem escrita (PENALVA, 2002, p. 148).

Nas narrativas trabalhadas em sala, tentamos obedecer às falas dos contadores, deixando no textos suas marcas linguísticas e outros traços, no entanto, a experiência de ouvir, presenciar a narração, para o projeto, para os alunos, foi, sem dúvidas, singular.

Além disso, muitos dos alunos que chegaram à vila, trazidos por seus pais, pela mesma razão de Seu Miguel e dona Albertina, sentiam-se contemplados pelas narrações. Isso pode se justificar quando entendemos que

A literatura oral, propriamente dita, é resultado de uma elaboração artística, assim como a literatura escrita. É, ao mesmo tempo, tradicional e coletivo, porque há sempre um dado preexistente à sua produção circunstancial, o que a faz pertencer a toda uma comunidade (PENALVA, 2002, p. 152).

Soma-se a isso, o fato de termos saído da escola e ido até os contadores, situação que contribuiu para o resultado bom que tivemos. Ultrapassar os muros das escolas é importante⁴⁰; envolver a comunidade se faz necessário. A turma sentia-se privilegiada em estar ali; seu Miguel e dona Albertina, mais ainda, por estarem dividindo suas experiências de vida, e contribuindo para com o projeto, para com os alunos, a escola, a comunidade.

Após a visita, os alunos responderam ao seguinte questionamento:

Considerando a experiência de ouvir histórias contadas por seu Miguel e dona Albertina, produza um relato contando a experiência vivida, lembrando fatos narrados, histórias etc. Informe, também, se essa experiência foi relevante ou não para você e para o projeto.

⁴⁰ Nossas atividades do projeto, geralmente, não aconteciam em sala de aula. Dentro do terreno da escola há algumas árvores que dão sombra ao local, além de ser ventilado, que era palco de nossos encontros. Na visita aos nossos contadores, usamos o ônibus escolas, já que eles residem um pouco afastados da vila.

M.C.: No dia 07 de dezembro de 2017 a turma do 7º ano saiu para visitar um casal muito simpático de idosos que contaram várias histórias de assombração.

Essa visita foi muito legal, além de ouvirmos histórias também nos divertimos muito, pelo fato de sairmos da sala de aula. (...) Contaram várias histórias, como a do caldeirão e da mulher que estava pedindo carona entre outras. (...) A experiência do passeio foi muito legal, e sim. O passeio foi relevante para o nosso projeto.

Muitos outros relatos foram elaborados pelos alunos, nos quais contavam a experiência de visitar moradores, contadores de histórias.

Seu Miguel e dona Albertina, além de bons contadores de histórias, faziam tudo com humor, suspense e surpresa, o que deixou a turma mais entretida. Eles contaram muitas histórias, mas, como os alunos demonstraram maior apreço pela narrativa *O negão da horta*, escolhemos esta para ser compor nosso repertório.

Da leitura ao teatro: Juca, a menina levada pelo Curupira sequestrador

Quanto às narrativas trabalhadas na escola, escolhemos uma para que fosse encenada ao final do projeto. A turma, então, escolheu história da menina levada pelo curupira – *Juca, a menina levada pelo curupira sequestrador*, pois viram como interessante a rotina de Juca, que era semelhante à rotina da maioria da turma: viver no campo, cuidar de gado com os pais etc., além de terem achado um fato curioso, assomboroso e triste, ao final. A partir de então, começamos a trabalhar na adaptação dos fatos ocorridos com Juca. Os próprios alunos iam escolhendo quem faria o papel de cada personagem, de acordo com a característica de cada um. Ao final, tivemos uma peça teatral pronta, que consta nos anexos, ao final deste trabalho.

Na culminância do projeto, colocamos as narrativas no mural da escola, junto às inúmeras fotos tiradas durante o projeto. Seu Miguel esteve presente na culminância, deixando sua fala de agradecimento pela oportunidade de poder contribuir para com os alunos. As turmas foram convidadas a assistir à apresentação e compartilhar das experiências. Antes da encenação, explicamos aos presentes o

percurso e intenção de nosso trabalho, assim como a importância de sua realização. Nesse momento, houve espaço para os alunos da turma, que fizeram comentários e avaliações sobre as atividades das quais participaram.

Fotografia 3: exposição das histórias para o público: alunos e funcionários



Foto: Luciana Vieira

Depois da exposição das narrativas, seguimos para a apresentação da peça teatral. Cenário e roupas foram ideias, principalmente dos alunos, que empenharam-se em deixar a peça mais próxima do acontecido.

Fotografia 4: Pós-apresentação da peça teatral – Foto: Luciana Vieira



Diante de todo trabalho realizado e da fala de quem fez parte dele, sem dúvidas, percebemos o quanto a escola precisa abraçar mais projetos dessa natureza, dando vez ao que a cerca, seja na literatura, seja em outras áreas, fazendo com que o aluno se envolva mais facilmente com o que é de seu mundo. Além disso, percebemos o quão importante é trabalhar a literatura de forma diferente do que é comum na escola; de forma dinâmica, não necessariamente restrita à sala de aula, mas de modo que os alunos esqueçam a ideia de obrigatoriedade e possam desfrutar do contato com o mundo da literatura.

05. Considerações finais

Como podemos confirmar, durante a realização deste trabalho, lidar com o ensino de leitura e literatura nas escolas públicas, requer, além de teorias, habilidades, experiência e conhecimento do público escolar e da realidade do mesmo, pois se trata de um trabalho que pode despertar o prazer em ler nos alunos ou fazê-los demonstrar, mais nitidamente, o desgosto pelas leituras realizadas na escola, considerando as inúmeras formas de prazer que eles encontram fora do contexto escolar. Assim, elegem, na maioria das vezes, as vivências de fora muito mais valiosas do que as leituras propostas pela escola, por serem distantes da realidade em que vivem e, também, por soarem obrigatórias.

Nessa constante busca das escolas, na intenção de despertar o prazer em ler, em especial, literatura, existe a crença de que a literatura pode melhorar a escrita e a forma de falar dos alunos, diante de vocabulários rebuscados e construções bem planejadas, que dão beleza e estilo aos textos. Dessa forma, a literatura proveniente do oral perde espaço, porque traz a espontaneidade da língua, do povo, da cultura popular, com seus traços comuns do dia a dia, e acaba por ser usada em momentos de estudos sobre fatos da língua.

Neste projeto de intervenção, realizado em escola pública, concretizamos um trabalho de leitura e ensino de literatura que nos fez refletir e confirmar sobre o quanto a literatura, em todas as suas formas, pode chegar até o aluno e ser bem aceita por ele. Além disso, a literatura é vasta, do clássico ao popular, tem sempre um texto, uma obra que desperta curiosidade e/ou prazer em determinados alunos, dependendo, é claro, da maneira como a escola concretiza esse encontro. Sobre isso, Borges (1995, p. 107), afirma que

(...) a poesia é algo que se sente, e se vocês não sentem a poesia, se não têm sentimento da beleza, se um relato não os leva ao desejo de saber o que ocorreu depois, o autor não escreveu para vocês. Deixem-no de lado, pois a literatura é bastante rica para oferecer-lhes algum autor digno de sua atenção, ou indigno hoje de sua atenção e que lerão amanhã (Borges, 1995, p. 107).

Sem dúvidas, há sempre um autor ou textos que podem chamar atenção dos alunos, por alguma razão, detalhes de certa personagem com quem eles se identificam, ou pela forma como a história é contada (e isso vale tanto para os textos

orais, quanto escritos). Quando se tem a liberdade de escolher aquilo que atrai, também a literatura é aceita com mais deleite. O projeto *Quem conta, seus males espanta*, por exemplo, teve seu pontapé inicial durante aulas e conversas com a turma sobre histórias assombradas que permeiam a região, desde que o homem existe, pelas quais a turma demonstrou apreço e conhecimento. Antonio Candido, em *Direito à literatura*, diz-nos que

A criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (2011, p.177).

Assim como existe a leitura de mundo, que antecede a leitura de palavras, ensinada nas escolas, há de se lembrar do quanto nós, seres humanos, fantasiemos situações, criamos imagens, sonhamos, idealizamos, o que nos proporciona inserção naquilo que é fictício, uma vez que imaginamos. E, por esta razão, lembremos de Antonio Candido, novamente, quando comenta que a literatura é nossa manifestação universal em todos os tempos. Assim, "(...) Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação" (CANDIDO, 2011, p. 176).

Seria, portanto, a literatura oral, em meios à sua riqueza de histórias de variados os temas – principalmente os voltados para a sobrenaturalidade – indicada para as aulas de literatura? Se considerarmos a concepção de literatura como disciplina (escolarização da literatura), a literatura oral passará longe das salas de aula, uma vez que se considera, neste caso, o ensino de características de autores famosos, de épocas etc. No entanto, se se tratar do ensino dela enquanto deleite, fruição, a literatura oral, sem dúvidas, torna-se indispensável.

É importante enfatizar que, embora a literatura oral esteja mais perto do povo, porque é oriunda dele, não podemos dizer que nosso projeto de leitura e ensino de literatura conquistou a todos os alunos, em todos os momentos. Além disso, não poderíamos afirmar que as lacunas quanto à leitura, em nossa escola, foram preenchidas e todos os alunos leem com proficiência todas as leituras propostas pela escola. Em todos os momentos do projeto, houve quem se interessou mais pela narrativa da Maria cachorro, assim como outros demonstraram mais apreço para

com o Ataíde, ou, simplesmente, identificaram-se com a personagem João, que fora encantada; com a Juca, levada pelo Curupira sequestrador, entre outros. Em algum momento, cada aluno sentiu-se atraído por certa curiosidade das personagens, ou pelo desenrolar da própria história. Seja por gostar de histórias dessa natureza, seja por ter lembrado de fatos contados e/ou vividos por seus pais, avós, tios etc.

Blanchot (1997) fala a respeito dessa maneira que a ficção literária tem de prender o leitor, é uma de suas características:

Veremos então que, por mais prosaica que seja a prosa e por mais próxima da vida comum que esteja a história, aqui a linguagem sofre uma transformação radical porque convida o leitor a realizar sobre as próprias palavras a compreensão do que se passa no mundo que lhe é proposto, e cuja única realidade é ser objeto de uma narrativa. Gostamos de dizer de uma leitura que ela nos prende; a fórmula responde a essa transformação: o leitor é efetivamente preso pelas coisas da ficção que ele recebe das palavras, como propriedades delas; adere a elas com a impressão de estar preso, cativo, febrilmente retirado do mundo, a ponto de sentir a palavra como a chave de um universo de magia e fascinação onde nada do que ele vive é reencontrado (BLANCHOT, 1997, p. 80-81).

Assim, o contato com a literatura é único para cada aluno, considerando que cada um tem a sua maneira de enxergar/receber o texto, de acordo com as suas inquietações, maneira de pensar as coisas, o mundo e vivenciar situações.

O projeto revelou, entre outros pontos, que o problema da escola, em relação ao ensino de literatura, não se justifica totalmente pelo desinteresse em massa por parte dos estudantes. E que é importante, antes de tudo, analisar e refletir sobre a forma como se constrói tal ensino nas escolas, na tentativa de fazer com que a literatura não se resuma à exaustiva e ilógica tarefa de servir ao ensino de regras da língua, ou somente ligada à ideia de textos que colabora para o estilo e vocabulário dos alunos, quanto à escrita.

A literatura vista como menor é tão significativa quanto à “grande”, e isso ultrapassa questões teóricas, porque o leitor que é o envolvido, sendo ele quem escolhe o que ler, por que ler, sentindo atraído ou não, encontrando sentidos nos textos, ou não.

Ademais, fica a certeza de que os contadores de histórias maravilhosas têm muito a ensinar, e a escola precisa valorizar esse tipo de conhecimento, que é rico, fantasioso, espontâneo, natural, e que muito ensina sobre as comunidades, sobre a vida. Sem dúvidas, fica o despertar para esse tipo trabalho e portas abertas para novos projetos afins.

REFERÊNCIAS:

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BERGAMASCO, Érika Guesse & VOLOBUEF, Karin. O conto popular: características, sua relação com o mito e um exemplo indígena. In: *Revista Travessias – Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagens e Arte*. Vol. 1; nº 1, 2007. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/search/results>. Acesso em: fevereiro de 2017.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler?* Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o Prazer de Ler*. - São Paulo: Olho d’água, 1999.
- CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARPENTIER, A. *A literatura do maravilhoso*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987.
- CASCUDO, L.C. *Literatura oral no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.
- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: Símbolos Mitos Arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*; Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003; 2010.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DALVI, Maria Amélia. *et al. Leitura de literatura na escola.* – São Paulo: Parábola, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Kafka: por uma literatura menor.* Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

FERNANDES, F. *O folclore em questão.* São Paulo: Hucitec, 2003.

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro. O texto literário no livro didático. *Itinerários: Revista de Literatura*, Araraquara, n. 17/18. p. 165-177, 2001. Disponível em: <<http://www.seer.fclar.unesp.br>>. Acesso em: 20-04-2014.

FERREIRA, Jerusa Pires. *Armadilhas da memória e outros ensaios / Jerusa Pires Ferreira.* – Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

JOUBE, Vicent. *Por que estudar literatura? / Vicent Jouve; Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores.* – São Paulo: Parábola, 2012.

KAFKA, Franz, 1883-1924. *A Metamorfose.* Tradução de Brenno Silveira; apresentação de Ênio Silveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura, teoria e prática.* 15 ed. Campinas: Pontes Editores, 2004.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silva. *Leitura e interdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP: E da UNICAMP, 1996.

LEAL, J. C. *A natureza do conto popular.* Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas.* São Paulo: Casa do Psicólogo. 2011.

MACHADO, Ana Maria. *Sangue nas veias.* In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012, p.57 -62.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita.* Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PEIXOTO, Lanna B. Lima. *Cidade nas águas: um estudo sobre o imaginário em Salaterra-PA.* Dissertação de mestrado aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia – UFPA/Bragança-PA, 2014.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor.* São Paulo: Parábola, 2006, p. 103-116.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes, interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007, p. 127-146.

RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). *A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortes, 1947.

TODOOV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Série Debates - tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975. Universidade de São Paulo, 1984.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino de literatura: problemas e perspectivas. In: Revista Teoria e Prática da Educação, v.11, nº1, p. 49-60. Jan/Abr, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

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

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a literatura medieval*. Trad. Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *Langue et technique poétiques romane*. Paris: Klincksieck, 1963.

SOUZA, Renata Junqueira; GIROTTO, Cyntia G. G. S. *Estratégias de leitura: Uma alternativa para o início da educação literária*. Álabe 4, diciembre de 2011. Revista de la red de universidades lectoras. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/viewFile/87/61>. Acesso em dezembro de 2106.

PENALVA, Gilson. Literatura oral no sudeste do Pará: memórias de velhos camponeses. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. *A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor.* Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200011. Consultado em: 03 de abril de 2018.

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. *A experiência total da leitura literária.* Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200011. Consultado em: 03 de abril de 2018.

Anexos

✓ As histórias de metamorfoses

História do Capelobo

“Aconteceu com meu compadre e o amigo”

Foi na Pitanga. Eles saíram para caçar. Quando eles chegaram lá na mata, acharam uma espera disse que muito boa. Aí ele disse assim: oh Nemias, aqui mesmo dá pra nós ficar. Eu fico numa ponta e você fica na outra. Então eles começaram a cortar os paus para fazer o mutá. Que quando eles tavam cortando os paus, eles escutaram um grito muito feio. “Que grito é esse? Tu viu?” Aí o Sebastião foi e disse assim: “eu escutei esse grito e não é de gente não”. Ele disse: “será?”. “Não é não, é um grito estranho!” Aí eles continuaram, cortando cipó para amarrar as varas para poder fazer o mutá. Quando eles tavam amarrando os paus, aí escutaram um outro grito, já mais perto. Quando eles pensaram que não, já bem pertinho deles, deu um grito, que eles oiô, e tava um bicho, espécie de uma mulher, todo tampado de cabelo, até os pés era tampado de cabelo. Aí não deu tempo de pegar nem as espingardas, sequer. Lá mesmo eles largaram tudo e saíram os dois homens correndo na mata pra sair num arrastão, rasgando espinho, cipó, pra sair fora. Quando tava pra eles sair na abertura, eles óia pra trás, e o bicho vinha quem vinha danado correndo atrás deles. Aí correram, correram, e quando olharam pra trás não viram mais, tinha voltado pra mata.

No outro dia, cedo, eles foram na delegacia. Nesse tempo era o Zé do Caixão, que era o delegado de Jacundá. Eles falaram com ele que foram esperar e viram esse bicho. O delegado falou assim: “oh, só tá tendo um soldado aqui, que pode ir lá com vocês, porque só tá tendo três soldados aqui, se sair os três, o comércio não pode ficar puro. Então vai um com vocês, e os outros dois ficam aqui comigo”. Assim mesmo fizeram. Entraram no carro e foram.

Quando chegaram lá, entraram para a mata a dentro, entraram no arrastão, chegou lá onde eles viram: “bate aí nos paus pra ver se essa coisa aparece de novo, pra gente ver o que é”. Aí eles falaram: “rapaz, o bicho é feio, e só dos gritos a gente tem medo. Quando eles começaram a bater nos paus, quando o troço deu aquele grito mais feio. Aí o soldado falou assim: “menino, aquilo é um capelobo!” Eles: “capelobo? Será?” Ele disse: “é. Continua batendo nos paus”. Continuaram: pá, pá, pá. Aí o compadre Dimor pegou logo a espingarda, botou de um lado, um mocozim dum lado, e o facão, cortando. Com pouco, ele deu um grito bem mais perto. Aí o soldado falou: “oh, aquilo é um capelobo e só nós não vamos dar conta de pegar não”. Que quando ele falou assim, o outro disse: “óia lá!” Que eles olharam, ela já vinha baixinha assim, pega aqui, pega acolá. Aquela coisa mais horrorosa... O soldado disse assim: “atrás meninos, vamos correr!” Corre, corre, e disse que aquele bicho dando uns gritos mais feios do mundo.

Certo é que eles correram e ela veio até na bocana do arrastão deles. Eles correram até na rodagem, entraram no carro e vieram embora. Quando chegaram aqui em Jacundá, eles contaram e o Zé do Caixão mandou buscar muncado de

soldado. Eu não sei de Marabá ou do doze, mas veio muncado de saldado. Foram de novo pra mata. Quando chegaram lá, começaram a gritar mesmo. Aí aquilo deu aqueles esturro mais feios do mundo, e vem, e vem! Certo é que eles correram pra trás morrendo de medo. “Rapaz, tem que comunicar, é um capelobo. Ele não deve ser de muito longe de Jacundá não, de aldeia longe não”.

Comunicaram com o flexeira. Mandaram dizer se pegassem a vovozinha, e judiassem da vovozinha, iam acabar com Jacundá debaixo de fogo. Aí com poucas horas, chegou o carro cheio de índio. Foram, quando chegaram lá, pegaram. Gritaram, ela veio, e amarraram de corda, botaram em cima do carro, botaram na delegacia. Ela passou uma noite aí na cadeia véia.

Quando foi no outro dia, a Branca, essa menina minha, tava trabalhando lá embaixo, perto da quadra. Com pouco ela chegou aqui: “mãe, tem um bicho preso lá na delegacia. Uma coisa mais feia do mundo. A gente só vê as brechinhas de ôi, assim, com cada um dente de fora! As unhas desse tamanho! O cabelo tampa tudo. Até os pés, as pernas, mão é cabeluda. Aquilo fica oiando pra baixo, aquela unhona das mãos e dos pés, só se vendo...”

Aí eles pegaram ela e levaram pra aldeia. Com oito dias que aconteceu isso, eles prenderam um rapaz, ele passou dois dias preso. Quando tiraram ele de lá, ele morreu, só do fedor do bicho que ficou lá dentro. Ele deu uma febre tão grande que não teve jeito. Ele morreu. Isso aconteceu em Jacundá.

A cobra grande do rio Caeté

O senhor Dorico Alves era morador daqui de Bragança, e ele, um dia, foi pra um interiorzinho que fica aqui próximo, o Tentugal. Tava voltando na sua canoa com mais três pessoas pra Bragança, e segundo sua filha que é viva até hoje, era uma noite de lua cheia. Quando eles chegaram próximo à ponte do sapucaia, ele avistaram algo estranho, e ouviram um barulho muito grande. Assustado, um dos companheiros que ia com ele pediu pra que eles voltassem, mas seu Dorico, todo corajoso, disse que era pra eles se aproximarem e verem do que se tratava.

Eles foram se aproximando da ponte, e segundo eles contaram e as pessoas contam até hoje, se tratava de algo muito grande, como se fosse um barco. Mais perto, eles perceberam que não era um barco, mais sim uma cobra muito grande que estava como se ela fosse pular, atacar alguém. E eles foram chegando mais perto, e um dos companheiros que estava na canoa, começou a agir de forma estranha, querendo pular pra água, e outros tentando segurar pra que ele não pulasse na água, pois o rio Caeté tava cheio, e a correnteza tava forte.

Eles perceberam que a cobra que eles viram, não era mais uma cobra e sim uma moça muito bonita. E eles se aproximaram mais perto e de repente só ouviram

o barulho como se tivesse mergulhado na água. Ficaram apavorados, e decidiram remar pras margens do rio. E ele começou a sentir uma dor muito forte.

Quando chegaram na cidade, começaram a comentar sobre o que tinham visto, e começou a surgir pessoas comentando ter visto também a cobra. As pessoas dizem que essa cobra ainda vive aqui na cidade, e devido ela ter crescido tanto, não pode mais sair, pois ela ficava onde foi construída a orla. Contam que ela é tão grande que a cabeça dela tá debaixo do mercado de peixe e sua calda se esconde debaixo da igreja de São Benedito... Se a gente for observa a distância, é bem grande (risos). Isso aconteceu, e ainda existe, porque até um certo tempo, eles não conseguiam concluir a obra da orla, porque uma parte desabava. E eles até diziam: “isso é coisa dela!” Que quando desabava era porque ela se mexia. Isso aconteceu pelo menos umas duas vezes, então isso é real. E agora parece que ela se acomodou lá (aponta em direção à orla), pois concluíram a orla.

A mulher que virava porca

Narradora: Dona Alzira – Jacundá

Lá no Maranhão, no município de Presidente Dutra, tinha um homem que chamavam ele de Zé Profiro e uma mulher chamada Matilde. Aí quando foi uma noite os homens bebendo no bar, bebendo, beberam até tarde. Quando foi assim uma base de meia noite, quase meia noite, os homens foram tudim embora, largaram o bar, largaram de jogar sinuca, e ele ficou só, seu Zé Profiro. Aí ele foi fechar a porta do fundo e viu aquela porcona preta, aquela bichona, deste tamanho assim! Virava porca a muié. Ele só fez pegar um facão... Ele tinha sempre um facão. Pegou o facão, puxou da cintura e lascou assim, nela, fincou assim, deu uma cutilada que a bicha deu aquele esturro mais feio do mundo. Isso é uma história de verdade. Eu fui visitar ela mais a Aldenora que era irmã dela. Aí quando ela deu aquele esturro mais grande do mundo, a bicha saiu fora assim, deixou tudo melado de sangue e sumiu. Aí ele foi e disse: “porca infeliz!”. Lavou o facão e fechou a porta.

O dia tava perto de amanhecer, ele disse: “eu vou é seguir pra ver onde é que essa sujeita vai entrar. Isso aí o que é? Que porca danada é essa?” Aí saiu na carreira, e quando foi chegando na casa dela, ela desvirou. Que o custo da pessoa largar de virar bicho assim, é ter um que corte para tirar sangue. Aí quando ela entrou para dentro de casa, que se deitou na cama, pegou a gemer e a fia dela correu pra farmácia atrás de remédio e tudo, fazendo curativo.

Óia, foi uma cutilada tão grande assim, na carne da popa dos quartos dela, que caiu a banda da carne assim pro lado. Aí quando Aldenora soube lá em São José, disse: “êta, lá em Mucunã, a Matilde pegou uma queda que cortou a traseira dela. Vamos, dona Alzira mais eu.” Eu digo: “vamos lá. Eu vou ver.” Eu vim mais ela

e a cumade Francisca. Quando nós chegamos, ela tava enrolada em um lençol, coberta, não deixou ninguém chegar perto.

O Zé Profiro soube que a Matilde tava doente. Todo mundo sabia que ela virava bicho, mas ninguém acreditava. Aí o Zé Profiro saiu seguindo o sangue, foi até na porta da casa dela. “Ah, agora já sei quem é a porca!” Entrou lá dentro, quando chegou lá, ela estava lá deitada, estirada. Ele só fez puxar o lençol, assim, “pá!” Quando olhou, tava o corte de facão, aquela cutilada mais horrível do mundo, chega tava assim aberta. Ele disse: “ah, sem vergonha, era tu que queria me morder, não era?!” Aí todo mundo ficou sabendo que era ela. É história de verdade.

Maria cachorro

A história da Maria cachorro trata basicamente de uma mulher, disque tem uma extrema vaidade, que ela se veste com extravagância, que gosta muito de batom vermelho, de bijuterias, baratas, tanto que seus brincos, eles eram tão claros que pareciam luminárias que de onde ela vinha, de longe as pessoas já sabiam que se tratava dela e, assim, durante às sextas-feiras, na casa dela, quem passava por lá costumava ver uma vela acesa e um pinto dando volta.

Pra alguns aquilo era macumba, pra outros era apenas besteira da Maria e assim, alguns moradores contavam que ela era devota de são Cipriano, e que carregava uma maldição. E que todas as noites ela tomava banho de angiga e sal e acabava fazendo sua prece pra são Cipriano. As pessoas só escutavam grito, e esse grito era ela se transformando em um animal que ninguém sabia descrever.

Todos sabiam que era ela porque viam passar, mas ninguém tinha coragem de chamar o nome, ninguém falava nada, por medo. Costumavam dizer que ela vagava pelas ruas, pelos ramais. Ninguém sabia se ela fazia o bem ou o mal, as pessoas só sabiam que ela vagava. Vagava também pra banda do rio Capanema, assustando cachorro, gato, andarilho, tudo o que ela via e encontrava pelo caminho. E que só voltava pra casa ao amanhecer pra se deitar e fingir como se nada tivesse acontecido.

Histórias de caipora, de bicho calçado e de capelobo

Narrador: Dona Maria Bezerra – São Domingos do Araguaia.

Eu tenho um compadre que ele é irmão do meu cunhado. Ele disse que tem um caipora no mato, mas ele é encantado. Disse que um dia ele tava sentado em

riba de um pau e fez um cigarro e tava fumando. Aí disse que passou aquela coisa assim, na vista dele, que deram assim um tapa dum lado da cara dele que o cigarro caiu no chão. Ele sentia o cheiro do cigarro, mas não via o cigarro. Ele disse que se arrepiou todim. Na frente dele, ele tava com a vista meio embaçada, viu passar um nequim, assim, desse tamanhinho, pretim. Disse que é o caipora. Ele é encantado da mata.

Tem muita visão na mata. Meu pai era caçador, ele disse que via muita visão. Disse que quando ia esperar, ele via aquelas pessoas conversando. Conversando, muita gente, e não era nadinha. Via aquelas pessoas gritar. Aqui não tem não, mas no Maranhão ainda tem muito lugar que quando vão enterrar uma pessoa, eles gritam aquelas coisas lá com aquele morto, né, aí o pai disse que via, mas ele já era acostumado, não tinha medo. Mas naquela noite não vinha caça. Quando ele via aquelas marmota, não vinha caça de jeito nenhum. Ele via rezar, de noite. Ele ia esperar, porque meu pai era caçador, aí ele ia esperar, e via rezar, menino chorando.

Um dia ele tava no mutá, lá é mutá, faz o mutá e quem quer armar sua rede, e quem não quer ficar só assentado, assim, nos dois paus, empariadim assim, aí assenta. Quando não quer armar a rede no pau pra ficar. Ele disse que tava lá, aí ficou assuntando. Assuntou uns meninos chorando, aí ele disse: “é agora que vem!” Assuntou comer debaixo dum pé de fulor de toari. Olhou e disse que tinha uma veada parida com um veadim. Mas só que a veada era calçada, ele não atirou. Calçada ela tem um pé branco e uma mão. Ela é mandigueira. Ela atrasa. Mandigueira, ela é a mãe da mata. Aí não pode matar. O pai disse que da mão até assim no jelho, é bem auvim, é um pé e uma mão. É calçada! Se você vê numa espera, você não atira.

Pois, olhe, bem aí, tinha um velho, ele morava lá perto de nós, finado João Éfica. O pai tinha uma roça de fava, e tava bom de veado. Aí o pai disse assim: “João, tu quer ir esperar, eu tô tossindo, lá naquelas moita de fava.” Então ele foi.

Ele já morreu, mas a casa dele é bem ali. Aí ele foi. Nessa noite que ele foi, não veio nada. Ele foi de novo. Quando foi na outra noite, veio um veado. Ele disse que ficava batendo, assim, com o pé, com aquele resmungado. Ele foi, não atirou nele, de novo. Quando ele chegou lá em casa, disse pro pai: “Raimundo, tu sabe como eu vi uma coisa, hoje, lá no mato?” Contou a história que tinha visto esse veado. Quando foi de noite, ele tornou ir de novo. Quando chegou lá, ele disse que não viu. Olhou com a lanterna, mas ele não viu o lado que tinha marca, aí ele atirou. Quando ele atirou, porque ele sabia que botava cera de tiúba misturado com fumo, mode ôi ruim.

Quando ele atirou, disse que deu um berro. Quando ele botou a lanterna, ele viu. “Tô morto!” Mas aí ele já tinha atirado. Ele viu que o veado era calçado. Aí nesse ano, a mulher dele morreu de parto, ele adoeceu, ficou para morrer, os meninos adoeceram tudo. Ele tinha umas coisinhas, acabou tudo. Quem é caçador, não atira.

Capelobo também tem. Eu tinha um irmão que ele, nesse tempo, trabalhava na Amazônia, aqui no Pará. Ele disse que se perdeu mais um amigo dele. Ele era irmão por parte de pai.

Deu de noite, ele falou: “e agora, o que nós vamos fazer, no meio dessa mata?” Tavam perdidos. “Nós vamos subir nessa árvore e vamos passar a noite aqui em riba. Aí ele disse que viu aquela tora de pau, e na boca tinha tanta coisa... “Mas nós vamos subir é aqui.” Mijaram por lá mesmo, que era pros índios não sentirem o cheiro deles.

Quando foi umas horas, ele disse que suntou o movimento de um bicho. Mas eram os índios entrando. Quando foi umas horas da noite, ele suntou o reboliço. Ele disse que não viu o bicho, esses índios, só viu a catinga, só viu a estravaieira de manhã. Mas de ter, tem.

Esse capelobo vira de índio. Aqui mesmo, no ano passado, andava uma índia comendo cachorro, virando o bagaço, bem aí da aldeia, aqui dentro desse São Domingo. Ela pegava os cachorrinhos novo e comia. Aí pegaram e botaram na delegacia e os índios vieram pegar. Foi, com certeza! Você acredita que quando dava de umas doze horas em diante, cachorro aqui não dormia não?! Latia bem aqui, quando pensava que não já estava no mundo. Aí os índios pegaram. Eu não vi, mas disse que teve muita gente que viu ela lá na cadeia.

Eu disse pra minha irmã: eu tenho muito medo de morar perto de encruzilhada, porque é na encruzilhada que gente vira bicho. E eu moro junto de duas encruzilhadas: uma dum lado e outra doutro. Aí quando é dia de sexta-feira, onde tem animal, ele sai se espojando. Se espojando, se espojando, aí tira a roupa, e deixa roupa avessa.

✓ **Histórias assombradas**

O café das almas

Sei que ali, hoje onde é o quartel da polícia militar, ao lado do terminal rodoviário de Bragança existiam dois botecos. Hoje a gente ver botecos pra só se vender bebidas, mas na época não, era como uma espécie de lanchonete. As pessoas passavam por ali, faziam aquela parada obrigatória pra fazer seu lanche... E próximo onde fica hoje o hotel Milenius, existia uma casa de show, casa noturna chamada de Clube Iara. Quando vinham de lá, as pessoas, era de costume parar no boteco pra fazer uma espécie de lanche.

Numa segunda feira, tava chovendo muito, o dono do boteco tava sentando, meio cansado. Não tinha muita gente também, e ele meio que cochilou assim (faz gesto)... Quando ele acordou, tava chegando um senhor alto, magro de chapéu e

pediu uma tigela de café, e ele colocou lá na mesa. O senhor ficou tomando. O homem que tinha tomado café perguntou assim: “o senhor sabe que já é quase meia noite?” Aí ele falou: “é sim.” Ele continuou lá de cabeça baixa tomando café, depois ele levantou e foi saindo assim pra rua e o dono do boteco perguntou: “o senhor não vai pagar?” Ele continuou andando. O dono do boteco voltou a perguntar: “o senhor não vai pagar?” Aí ele levantou, só que quando ele foi sair do boteco, abaixou a cabeça, e levantou e se deparou com uma caveira na frente dele. Saiu correndo desesperado porque nesse horário, por volta de uma hora, já tinham pessoas na estação rodoviária pra esperar o trem.

Ele foi correndo desesperado pra lá e contou o que tinha acontecido. E as pessoas vieram até o boteco, e quando chegaram, não viram nada, apenas a xícara em cima da mesa, e o local vazio. E no outro dia o homem, com muito medo, trocou o nome do boteco, e colocou uma placa com o nome “Café das almas”. E a partir daí ficou conhecido esse boteco como café das almas. E às vezes muitas pessoas podem até não acreditar, mas alguns casos desse tipo assim já aconteceu comigo... Já teve um momento de eu me deparar com situações mais ou menos assim. E eu acredito que isso aconteça realmente, porque já aconteceu comigo.

O Ataíde auto-antropofágico

Quando eu trabalhava de vigia, alguns colegas paravam pra fazer uma roda de conversas, pra contar sobre as histórias que sempre faziam parte de todos os assuntos. E uma das que ficou gravada na minha memória foi de um pescador que desejava encontrar um parceiro pra ir pescar com ele à noite, pois ele sempre ia pescar à noite sozinho.

Numa certa noite, o pescador saiu novamente pra pescar... No caminho ele ia reclamando que gostaria de ter uma companhia com ele... Foi então nessa mesma noite que apareceu um homem pra ele dizendo: “já que o senhor precisa de alguém pra pescar, o senhor encontrou essa pessoa. Se você aceitar eu pesco com você!” O pescador achou estranho, ficou com o pé atrás, mas não recusou a companhia.

Próximo das 11 horas eles saíram no barco, o homem que se ofereceu para ir com ele ia na frente, e o pescador atrás. Quando eles chegaram no ponto que eles iam pescar, o homem disse que ia fazer logo o fogo pra que assim que eles pegassem os peixes, eles fizessem um avoadado. O pescador continuava desconfiado da gentileza. Aí resolveu fingir que ia tirar um cochilo.

Quando a fogueira ficou pronta, o homem começou a esquentar os braços e as pernas até ficar torrado... E o pescador só observava os gestos do homem, e pensava consigo: “esse aí deve ser o Ataíde!” O pescador continuou observando o homem, agora o tal homem se comia. O pescador resolveu sair do barco, pois o homem que tinha se oferecido pra pescar com ele, era na verdade o Ataíde.

O pobre pescador saiu bem devagar do barco sem que o Ataíde percebesse. Depois de alguns minutos o Ataíde se deu conta do sumiço do pescador... E agoniado, o Ataíde olhou pra todos os lados à procura. Quando o pescador chegou na beira do rio, viu que o Ataíde já tava lá, à sua espera pra ser devorado. Foi então a hora que o galo cantou e o Ataíde sumiu.

Uma história de assombração

Narrador: Seu Otaviano - Jacundá

Eu estava de casamento marcado. Morava com meu pai, já era em outro lugar. Nós éramos três irmãos, os outros tudo já tinham saído de dentro de casa pra casar, e eu fiquei morando dentro de casa, mais eles. Foi em minas ainda.

Meu pai quase não saía, só saía pra comprar o rancho quando acabava, o resto era só dentro de casa com a finada minha mãe. Que minha mãe era muito doente e ele não saía de perto dela. Ficava toda vida só nós três ali.

Nesse tempo, o véi tinha uma condiçãozinha boa, né, aí como ele tinha feito pra trás, a gente ficava ali bem tranquilo. Quando foi um dia, eu fui pra casa do véi finado meu sogro, namorar um pouco, quando foi meia noite eu vim embora. Quando eu cheguei em casa, deu certo que eles não tavam em casa, e eles saíam de jeito nenhum. Aí eu entrei, quando eu entrei dentro de casa, tinha um candinheiro em cima do fogão. Risquei o fósforo, acendi o candinheiro, e chamei a minha mãe. Ela não respondia. Aí me veio à lembrança... “Com pouco os véi vão estar aqui, mas eles não saem”. Quando abri a porta do quarto, tava um negócio assim esquisito em cima da cama, com coisa que era assim um boi morto, que dava mais de um metro de altura, ribuçado com um pano branco. Eu vi que não era gente, porque não tinha condições de ser gente uma coisa daquela. Aí eu corri, quando eu corri pra passar pelo fogão e sair no terreiro, a luz vai e apaga, como se uma coisa tocou na luz e apagou.

Cheguei, meti o pé na porta e saí pro terreiro, com a espingarda no ombro. Eu ainda não tinha nem tirado a espingarda. Aí eu corri, tinha um vizinho que morava perto, arretirado uns mil metros. Eu correndo e um trem me puxando pra trás, eu indo pra frente e o trem me puxando pra trás. Aí é vai, é vai, quando chegou numa grotta que tinha, que eu descí, que eu fui pra subir, ele puxava. Aí eu falei: “espera aí que ele me solta”. Tirei a espingarda, virei pra trás e atirei. Quando eu atirei não vi mais nada. Deu um negócio em mim que eu não vi mais nada. Quando dei por mim, eu tava na casa do louro, e meu pai mais minha mãe tavam lá. Eles tudo em volta de mim, o dono da casa na cabeceira da cama, minha mãe...

Eles perguntando o que era, e eu contando a história. “Você bebeu cachaça hoje?” “Não, eu não bebo cachaça.” “Pois pra mim você tava era bebo!” Eu falei: “não, eu não bebo cachaça”. “Pois que história é essa que você tá contando que tinha um

trem que tava puxando você pra trás?” “E o pior foi que eu vi lá em casa, um trem parecendo um boi morto, inchado, trem mais horrível do mundo.” “Você viu foi o forro da cama!”

✓ **Histórias de encantamento**

João, o menino encantado

É, nós sabemos que sempre que falarmos nessas histórias, nós vamos mexer com as crenças, com as culturas, enfim. Então, pra quem vem do interior, sabe que a presença dessas lendas é muito forte. Não só lá, é claro, na cidade também, mas no interior nós temos grande número dessas histórias, que vêm há muito tempo e que são passadas de geração em geração. Elas não morrem, é claro, porque elas dizem respeito ao lugar. Então, elas são passadas e ainda vivem até hoje, né... Lá no interior, no meu interior, por exemplo, nós temos muitas, muitas narrativas mesmo de variados os temas, e tem uma delas que eu acho muito importante e que ainda vive até hoje com muita força: é a história de um garoto, o João, que... Conta a lenda que, enquanto as crianças brincavam na beirada do rio, em outra comunidade que faz, (como é que eu posso dizer) “fronteira” (faz aspas) com a minha comunidade, né... Comunidade de Santa Cruz, que fica bem próximo. Então, essas crianças, elas estavam brincando nessa comunidade de Santa Cruz, e aí no momento da brincadeira, todos numa faixa etária de mais ou menos 8 a 10 anos... Quando todos estavam a brincar, uma loira apareceu querendo uma das crianças pra passear, dizendo que iria levar um deles pra passear. E gostou do João, que era um menino calado, quieto. Então, ela disse ao João que ela iria levá-lo pra passear e ele aceitou. Então todos inocentes, só crianças brincando, né, não se deram conta do “perigo” que a tal loira representaria pra eles. É, essa loira, segundo os mais velhos, é a chamada e conhecida Mãe d’água, que todos nós conhecemos, né, ou já ouvimos pelo menos falar dela. Então essa loira levou o João, sumiu com o João no meio do mato e não apareceu mais. Deu as 6 horas da tarde, né, e todos retornaram pra sua casa e o João não retornou. Todos foram procurá-lo e não acharam mais. Então, em meio àquela confusão, como a crença na questão dos pajés era muito grande e ainda é lá no interior, mas era bem mais forte – então eles procuraram o pajé pra que ele desse essa solução de como trazer o João de volta. Foi aí que ele disse que eles precisariam, apenas do pajé, do pai do João e da mãe, eles precisariam ir até uma pedreira, porque essa loira, segundo as pessoas da comunidade, ela reside numa pedreira que fica entre as duas comunidades. Uma pedreira que é meio mal assombrada, as pessoas quase não andam por lá por causa disso mesmo, dessa história. Então ele disse que apenas o pajé, a mãe do

João e o pai deveriam ir lá às 6 da manhã. Ninguém poderia saber, porque se o João escutasse esse barulho de mais gente, ele não apareceria. Qual era a forma que ele apareceria? Apareceria em sapo, porque ele não poderia aparecer em forma de gente. Apareceria em sapo e aí com os “poderes” do pajé, ele se transformaria novamente em humano e voltaria, né, pra casa. Mas aí, o que foi que aconteceu? Quando o pajé, e a mãe e o pai já estavam prontos pra resgatá-lo, né, o sapo já havia aparecido, estava em cima da pedra, o ritual já iria começar, já eram 6 horas da manhã... A comunidade acabou ficando sabendo desse ritual que iriam fazer pra trazer o João de volta, e quando o pajé quis começar o tal ritual, apareceu muita gente soltando fogos de artifício, fazendo barulho, porque, de fato, eles estavam alegres, né, com a volta do João. E aí aconteceu que o João intimidado, o sapo intimidado acabou mergulhando novamente nas águas da pedreira. Aí, não conseguiram resgatá-lo. Segundo o pajé, ele só teria uma chance, essa seria a primeira e única chance dele, e todos acabaram perdendo, por conta da comunidade que ficou sabendo do tal resgate que iria acontecer. Aí, o que acontece? Já que o João não volta mais, o que pode acontecer? Só há até hoje, como a comunidade sempre diz e acredita, uma solução de volta pro João. Hoje ele já está com cento e poucos anos – já faz muito tempo essa história, muito tempo mesmo, mas ainda é muito viva. Segundo os mais antigos, só tem uma forma dele voltar: ele tem que conseguir uma criança de 8 anos, assim como ele e pagã, porque o João também, na época, era pagão. Uma criança de 8 anos pagã, pra que fique no lugar dele e ele volte. É, algumas pessoas dizem que já viram, inclusive recentemente, aparecendo na beira do rio. É um velhinho, desse tamanho (faz demonstração com mão), tamanho de um garoto de 8 anos, mas que tem a barba enorme, o cabelo enorme e tal... Muito velho, uma “criança velha”, nós podemos dizer, porque ele tem o tamanho de criança, mas é uma pessoa velha. Então, ele anda em busca dessa criança pagã de 8 anos, ou até 10 pra que ele leve, leve pro lugar, pra pedreira, né, onde mora a loira, e ele possa voltar.

É engraçado esse fato porque a comunidade toda teme isso. É, se você perceber, se você for até à comunidade, por exemplo, você vai perceber que a partir das 6 da tarde ou ao meio dia mesmo, que é famoso horário da mãe d’água, você não vê crianças brincando sozinhas no rio por causa disso, por causa do medo de ser levada, por causa do medo da mãe de a criança ser levada pelo João, né, pra substituí-lo, já que ele tem que sair, não pode morrer lá na pedreira, nem no rio. Dizem que ele habita o rio, é o “menino do rio”, como ele é conhecido na comunidade. Então, ele tem que pegar uma criança pra que fique no lugar dele e ele saia apenas pra morrer, porque como ele já tá muito velho, não aguentaria mais viver.

É uma lenda, uma história, na verdade, muito forte, né, que todos acreditam, de fato, foi real e todos temem essa volta do João à procura de outra criança, e os cuidados são tamanhos. Quem for à comunidade sabe que os cuidados com as crianças pagãs ainda é bem grande por medo de que o João venha pegar uma delas.

Os meus pais contam essa história e inclusive eles advertem, por exemplo, as pessoas que têm crianças a não deixarem essas crianças ficarem sozinhas no rio, ficarem sozinhas ao meio dia, até mesmo em casa. Então é inevitável dizer, né, que não acredita. Se você vem de uma cultura que traz esses traços, você foi criado acreditando nisso, e você leva isso pra sua juventude... Você conhece outros estudos, mas você não deixa de acreditar.

Juca, a menina levada pelo Curupira sequestrador

A história que eu vou contar ocorreu na década de 80, entre duas vilas, Tauari e Segredinho, mas é considerado como se fosse em Tauari.

Era uma menina de mais ou menos 14 e 15 anos que morava com seus pais. Todos os dias ela saía pra colocar os gados no pasto, mas no dia 8 de setembro de 1980, ela saiu pra levar o gado e não voltou pra casa. Ao anoitecer, todos já tavam bem preocupados com ela, pois ela fazia isso diariamente e tava acostumada, e também sabia andar pelo local... Não tinha como se perder.

Os pais começaram a procurar pela vizinhança, mas não acharam. Ninguém tinha visto ela. Eles saíram na mata, no pasto e nas localidades vizinhas atrás dela, mas não encontravam. Quando passou duas semanas, eles resolveram procurar um macumbeiro, porque não tinha explicação pro desaparecimento dela. O macumbeiro informou que era o curupira que tinha levado ela pro mato, aí saíram todos à procura, e ele disse que só o padrinho e a madrinha é que poderiam chamar.

Iam 40 pessoas à procura dela sempre, mas só quem podia chamar era o padrinho e a madrinha. E uma vez o padrinho chamando, conseguiu escutar a voz dela... Juca conseguiu responder, mas aí falaram atrás, alguém que tava no grupo deles falou alguma coisa, e ela parou de responder... Depois disso não teve mais contato, ninguém ouviu mais nada.

Dois caçadores que tavam na mata perto de um rio que tava seco viram um rastro, e esse rastro era diferente de tudo que eles haviam visto, e por curiosidade eles foram atrás, e avistaram uma árvore muito grande... Quando chegaram perto tinha uma pessoa deitada no pé da árvore. Eles chegaram perto e perceberam que era a menina desaparecida. O lado esquerdo do rosto dela tava com uma bicheira, e o resto do corpo dela tava sem nenhum aranhão, aí correram para avisar os pais que tinham encontrado a menina. E toda a família foi para o local. Quando o pai chegou, realmente era a sua filha. Mas o estado dela era extremamente grave, o corpo não tinha nenhum aranhão, mas o pé tava todo furado com muitos espinhos, que dizendo o povo que era de tanto o curupira carregar ela por dentro dos matos.

Tinha muito espinhos encravados, e os espinhos eram muito grandes. Tinha também caminhos de formigas por dentro dela. O pai levou ela no colo pra casa, a mãe cobriu o rosto com um pano pra que ninguém visse o estado da filha. Quando

ela chegou em casa com vida, ela conseguiu falar, e pediu água. A mãe pegou um pano molhado, e passou na boca dela, e depois de alguns minutos ela veio a falecer. Fizeram até verso pra ela.

Se você está indeciso
Eu vou dar explicação
Município é Capanema
Tauari é a povoação
E a vila é Segredinho
Se você entrar sozinho
Vai sentir assombração.
Foi a 8 de setembro
Quando isto aconteceu
Às três e meia da tarde
A jovem desapareceu
Foi embora esta donzela
Só botamos olho nela
No dia que faleceu⁴¹.

⁴¹ Poema criado por um morador da vila de Tauari, conhecedor e testemunha do fato, segundo o narrador.

Peça teatral

JUCA, A MENINA LEVADA PELO CURUPIRA SEQUESTRADOR (adaptada)

Narrador: A história que contarei agora ocorreu na década de 80, entre duas vilas da cidade de Capanema, no estado do Pará. Uma se chama Tauari e a outra Segredinho.

Narrador: E, assim, começa a história... Numa simples casa do campo, vivia uma jovem menina junto aos seus pais. Seu nome era Juca e ela possuía, naquela época, cerca de 14 a 15 anos.

Todos os dias, Juca saía para colocar os gados no pasto, que era ordem dada por seu pai. Juca fazia isso todos os dias e já conhecia os caminhos daquela redondeza. Mas foi no dia 8 de setembro de 1980, que tudo mudou...

Pai de Juca: - Minha filha, já é tarde. Desça pelo caminho da mata e coloque o gado no pasto. Caminha, menina, que é tarde!

(Juca pega um chicote pendurado na parede e segue)

Juca: Tô indo, tô indo, papai, tô indo...

Narrador: E assim fez a menina. Saiu em busca do gado, mas dessa vez não retornou para casa. Imaginando que a menina estava a caminho, os pais não se incomodaram com a demora.

Pai de Juca: Essa menina gosta de divagar pela mata, mulher. Jazinho ela chega. (Os pais seguem em seus afazeres)

Narrador: Porém, ao chegar a noite, todos já estavam preocupados com o sumiço da menina, pois ela fazia isso diariamente e estava acostumada, além de conhecer bem o local... Não tinha como se perder. Então, os pais começaram a procurar pela vizinhança, mas não acharam.

(Nesse momento, os pais andam pelo centro da peça perguntando pela filha).

Narrador: Mas ninguém tinha visto a menina. Resolveram sair pela mata, no pasto e nas localidades vizinhas à procura de Juca, mas não encontravam. Gritavam, clamavam, mas nada se ouvia além do barulho dos pássaros.

(Pai, mãe e companheiros põem-se a chamar a menina. O pai e a mãe se ajoelham e choram)

Narrador: Duas semanas se passaram, e eles resolveram procurar um curandeiro famoso da região, pois não havia explicação para o desaparecimento da menina. O homem sabido informou que era o curupira que havia sequestrado Juca. Saíram

todos à procura, mas havia uma condição para encontrá-la, segundo o sábio homem:

Curandeiro: *Vocês podem achar a menina, mas ela só vai responder ao chamado do padrinho ou da madrinha*

(Nesse momento, o pai de Juca corre ao encontro da madrinha e do padrinho)

Pai de Juca: *Cumadre, cumpadre, corre, homem! Me acompanhe!*

Narrador: *lam, mais ou menos, quarenta pessoas à procura da menina, mas a regra era clara. E uma vez o padrinho chamando, conseguiu escutar a voz dela...*

Padrinho: *Juuuca! Juuuca!*

(Nessa hora, ouve-se a resposta de Juca)

Narrador: *Juca conseguiu responder, mas alguém do grupo tentou chamar também, e, como quebraram a regra dita pelo curandeiro, a voz da menina desapareceu... Depois disso não se teve mais contato, ninguém ouviu mais nada.*

(pais e padrinhos discutem com o rapaz que interrompeu, enquanto o narrador continua a história. Ajoelham-se no chão e choram)

Narrador: *Dias depois, dois caçadores que estavam na mata, perto de um rio seco, viram um rastro, e esse rastro era diferente de tudo que eles haviam visto na vida. Por curiosidade, eles seguiram o rastro e avistaram uma árvore muito grande... Quando chegaram perto dela, havia uma pessoa deitada no pé da árvore. Eles chegaram perto, devagar, e perceberam que era a menina desaparecida de quem tanto falavam na comunidade. O lado esquerdo do rosto de Juca estava com uma bicheira, e o resto do corpo estava sem nenhum arranhão.*

(os caçadores ficam analisando o corpo da menina e olhando em volta, assustados)

Narrador: *Correram para avisar aos pais que tinham encontrado a menina. E toda a família foi para o local. Quando o pai chegou, realmente era a sua filha. Mas o estado dela era extremamente grave. O corpo não tinha nenhum arranhão, mas o pé estava todo furado com muitos espinhos. De acordo com o povo, era de tanto o curupira carregar a menina por dentro da mata.*

(nesse momento, o pai e a mãe se colocam próximo à menina tentando acordá-la. A mãe fica em prantos, sendo consolada pelas vizinhas)

Narrador: *Tinham muitos espinhos encravados, e os espinhos eram muito grandes. Tinham também caminhos de formigas por dentro da menina. O pai levou Juca no colo para casa, e a mãe cobriu o rosto da menina com um pano para que ninguém visse o estado da filha. Quando chegaram em casa, estando ainda com vida, Juca conseguiu falar, e pediu água.*

(Juca pede água)

Narrador: *A mãe pegou um pano molhado, e passou na boca dela, e depois de alguns minutos ela veio a falecer.*

(mãe e pai se desesperam e tentam reanimar a menina, com tapas no rosto. A vizinhança corre para cima e confere o falecimento da menina. Os vizinhos tentam consolar os pais. Todos saem de cena)

Narrador: *A história se tornou tão conhecida na comunidade e região, que fizeram até verso para ela.*

(Entra em cena uma velha moradora da comunidade, segurando-se em sua bengala e declama os seguintes versos)

*Se você está indeciso
Eu vou dar explicação
Município é Capanema
Tauari é a povoação
E a vila é Segredinho
Se você entrar sozinho
Vai sentir assombração.
Foi a 8 de setembro
Quando isto aconteceu
Às três e meia da tarde
A jovem desapareceu
Foi embora esta donzela
Só botamos olho nela
No dia que faleceu*