



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ALCILENE PINHEIRO DO AMARAL ARAGÃO

**A LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DOS CONTOS DE LITERATURA DE
EXPRESSÃO AMAZÔNICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS DO 8º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SANTARÉM – PA
2020**

ALCILENE PINHEIRO DO AMARAL ARAGÃO

**A LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DOS CONTOS DE LITERATURA DE
EXPRESSÃO AMAZÔNICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS DO 8º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Pesquisa de Mestrado apresentada à banca de qualificação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará, sob o orientador Prof. Dr. Lauro Roberto do Carmo Figueira.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa: Leitura Literária

**SANTARÉM - PA
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA
Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Aragão, Alcilene Pinheiro do Amaral.

A leitura literária a partir dos contos de literatura de expressão amazônica: uma proposta de ensino para alunos do 8º ano do ensino fundamental / Alcilene Pinheiro do Amaral Aragão. - Santarém, 2022.

149f.: il.

Mestrado (Dissertação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

Orientador: Lauro Roberto Do Carmo Figueira.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Letramento literário. 4. Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. I. Figueira, Lauro Roberto Do Carmo. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 372.4



Universidade Federal do Oeste do Pará

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 30

Aos quatro dias do mês de novembro do ano de 2021, às 16:00 horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. Lauro Roberto do Carmo Figueira (orientador e presidente), Profa. Dra. Maria de Fátima do Nascimento (membro externo) e Prof. Dr. Luiz Fernando de França (membro interno) a fim de arguirem a mestranda ALCILENE PINHEIRO DO AMARAL ARAGÃO, com a dissertação intitulada "LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DOS CONTOS DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL". Aberta a sessão pelo presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar; em seguida, a banca fez as arguições; a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

- (X) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.
() Reprovada.

M. Nascimento

Dra. MARIA DE FÁTIMA DO NASCIMENTO, UFPA
Examinadora Externa à Instituição

Luiz Fernando de França

Dr. LUIZ FERNANDO DE FRANCA, UFOPA
Examinador Interno

Lauro R. Figueira

Dr. LAURO ROBERTO DO CARMO FIGUEIRA, UFOPA

Presidente

Alcilene Pinheiro do Amaral Aragão

ALCILENE PINHEIRO DO AMARAL ARAGÃO
Mestrando

Aos meus alunos que, ao longo desses vinte e dois anos de trabalho, na educação, me fizeram crescer como pessoa e profissional, e me tornaram um ser humano melhor.
Meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A todos os alunos, familiares e amigos que direta ou indiretamente se fizeram presentes nesta caminhada rumo ao título de Mestre, sonho silenciado por vinte longos anos. Sonhos em que por circunstâncias da vida não havia conseguido realizar, mas que nunca desisti de concretizá-lo.

Em especial, agradeço a Deus, o Altíssimo, que não me abandonou nos momentos de aflição; não foram poucos.

A meu esposo Glauco da Silva Aragão, que suportou as ausências, o estresse e que literalmente, viveu este sonho comigo.

A meu filho Giovanni Lucca Pinheiro do Amaral Aragão, que suportou minhas ausências e muitas vezes minha falta de paciência, e ainda recheou a minha vida com muito amor e carinho.

Aos colegas do PROFLETRAS, que muito carinhosamente me fortaleceram, quando o pânico me atingiu e precisei de assistência médica.

Em especial à minha amiga Izaneide Bentes (in memoriam) meu talismã, grande incentivadora, amiga dedicada que literalmente, me levantou quando eu pensei em desistir do mestrado.

Ao meu primeiro orientador Prof. Dr. Edivaldo Bernardo da Silva, que não foi apenas um orientador, mas um pai, um amigo, um guia espiritual, um verdadeiro mestre. Pois teve a percepção de trabalhar inicialmente o meu psicológico para posteriormente trabalhar o caráter científico da minha dissertação.

Ao meu atual e definitivo orientador, Lauro Roberto do Carmo Figueira, que aceitou o desafio de me orientar quando restavam apenas três meses para a conclusão da dissertação de Mestrado. Singular em sua competência e precioso na leitura do trabalho produzido.

Muito, muito, muito obrigada! Sem vocês, eu não teria conseguido.

Trilha da Quimera
Wander de Andrade,

Filha de Antônio que sumiu no mato
mato tem olho íris de encantar
a grande hora se deita
sobre o silêncio
flor do castanhal
Creptam folhas sob os pés de vento
vento tem sina dom de dispersar
os fragmentos quimera
meu Deus sem ela
dor do castanhal
Um tiro risca pra banda dos negros
se ausenta corpo
roupa no varal
no intervalo da espera
meu Deus foi ela
que passou por mim
Descaminhando o sentido da estrada
a busca calada de um homem aflito
Me olha que o tempo é o bálsamo pra
toda dor

escuta pois quem sumiu
fomos nós
no mistério
no presságio
na canção
Flor do castanhal
se abriu perfumou
casas homens destinos
pólem de amor
Indestrutível sua essência
seu fogo
sua dança
seu cristal
e se assenta
no hemisfério
das horas
das horas
das horas
Olhar de Antônio mira casa ausente
velho vestido a tremular no ar

renda que serse a lembrança
a noite mil vozes
encoram o teu penar
Flor do castanhal
se abriu
perfumou
casas homens destinos
Pólem de amor
Indestrutível sua essência
seu fogo
sua dança
seu cristal
e se assenta
no hemisfério das horas
das horas
das horas

RESUMO

Este trabalho justifica-se pela sua contribuição à educação literária, no Ensino Fundamental. Busca investigar de que forma os contos da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica podem contribuir para a formação de leitores a partir da valorização da sua identidade cultural. A pesquisa demonstra que os contos LBEA transcendem a singularidade (o pitoresco, o local) do mesmo modo que o cânone nacional. Essa expressão literária representa esteticamente temas universais, pejada de motivo regional, sob uma prática metalinguística (particularidade) de modo a atingir a universalidade (LUKÁCS, 1968). As bases teóricas que respaldam este trabalho estão fundamentadas em pressupostos de Cândido (2004-2009); Queirós (2009); Roxel (2013); Solé (1998); Cosson (2014); Silva (2009), (2011); Lajolo (1999). Estes autores veem a literatura como espaço de reflexão humanística. O corpus em análise apresenta textos orais e escritos de duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Uchôa Martins. As atividades desenvolvidas têm como temática “a leitura literária a partir dos contos de expressão amazônica: uma proposta de ensino com alunos do 8º ano do ensino fundamental”. Por meio da proposta de letramento literário, analisaram-se três contos de autores amazônicos: “Temporal do Amazonas” (Thiago de Mello); “A Vingança de João Taviano” (Rodrigues dos Santos) e “O Baile do Judeu” (Inglês de Sousa). Estes contos geraram a produção de exposições orais, debates, histórias em quadrinhos, teatro e resenha, colocando em prática a proposta de leitura interacionista e reflexiva com intuito de ampliar a capacidade discursiva – reflexiva dos alunos, além de torná-los autônomos nas escolhas e percepções das suas leituras. Posteriormente, os resultados desta pesquisa evidenciaram que por meio do letramento literário é possível introduzir o gosto pela leitura literária, possibilitando que os discentes venham a ser cidadãos críticos-reflexivos de uma sociedade em construção, além de conhecedores de uma literatura regional cuja manifestação contribui para o acervo da Literatura Universal.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Letramento literário. Literatura Brasileira de Expressão Amazônica.

ABSTRACT

This work is justified by its contribution to literary education, in Elementary School. It searches how the stories of Brazilian Literature of Amazonian Expression can contribute to the formation of readers based on the valorization of their cultural identity. The research finally shows that the LBEA tales transcend the singularity (the picturesque, the local) in the same way as the national canon. This literary expression aesthetically represents universal themes, full of regional motif, under a metalinguistic practice (particularity) in order to achieve universality (LUKÁCS, 1968). The theoretical bases that support this work are based on assumptions by Cândido (2004-2009); Queirós (2009); Roxel (2013); Solé (1998); Cosson (2014); Silva (2009), (2011); Lajolo (1999). These authors see literature as a space for humanistic reflection. The corpus under analysis presents oral and written texts from two classes from the 8th year of Elementary School, from the State School of Elementary and High School Maria Uchôa Martins. The activities developed have as their theme "Literary formation from the tales of Amazonian expression: a teaching proposal". Through the literary literacy proposal, three stories by Amazonian authors were analyzed: "Temporal do Amazonas" (Thiago de Mello); "The Revenge of Jão Taviano" (Rodrigues dos Santos) and "O Baile do Judeu" (Inglês de Sousa). These tales generated the production of oral exhibitions, debates, comics, theater and reviews, putting into practice the proposal of interactionist and reflective reading in order to expand the discursive - reflective capacity of students, in addition to making them autonomous in their choices and perceptions of your readings. Subsequently, the results of this research showed that through literary literacy it is possible to introduce a taste for literary reading, enabling students to become critical-reflective citizens of a society under construction, in addition to being experts in regional literature whose expression contributes to the collection of Universal Literature.

Keywords: Library. Literature. Literary literacy. Brazilian Literature of Amazonian.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Área externa da Escola Maria Uchôa Martins.....	56
Figura 2 - Área interna da Escola Maria Uchôa Martins.....	56
Figura 3 - Visita do Governador Helder Barcalho e entrega dos chips de celular aos alunos.....	58
Figura 4 - Alunos do 8º ano em feira cultural.....	60
Figura 5 - Alunos em sala de aula.....	61
Figura 6 - Reunião com professores, pais ou responsáveis de alunos.....	62
Figura 7- Encontro de professores de Língua Portuguesa do Oeste do Pará organizado pela professora Riziomar Pinheiro Oliveira.....	64
Figura 8 - Alunos preenchendo o questionário de leitura.....	71
Figura 9 – Fluxograma representativo do projeto de leitura.....	82
Figura 10 - Alunos atentos à proposta do projeto de leitura.....	83
Figura 11 - Aula inicial do projeto de leitura.....	83
Figura 12 - Aula inicial do projeto de leitura após autorização dos pais e concordância dos alunos do 8º ano matutino.....	84
Figura 13 - Exibição do filme “Meu pé de laranja lima” ao 8º ano vespertino	85
Figura 14 - Exibição do filme “Meu pé de laranja lima” ao 8º ano matutino	86
Figura 15 - Momento de reflexão sobre o filme “Meu pé de laranja lima”.....	88
Figura 16 - Casa de Thiago de Mello no município de Barreirinhas – AM.....	93
Figura 17 - Embarcação emtemporal no Rio Amazonas.....	95
Figura 18 - Confeção de histórias em quadrinhos pelo 8º ano matutino.....	102
Figura 19 - Confeção de histórias em quadrinhos pelo 8º ano matutino.....	102
Figura 20 - Confeção de histórias em quadrinhos pelo 8º ano matutino.....	103
Figura 21 - Confeção de histórias em quadrinhos pelo 8º ano matutino.....	103
Figura 22 - Confeção de histórias em quadrinhos pelo 8º ano matutino.....	104
Figura 23 - Confeção de histórias em quadrinhos pelo 8º ano matutino.....	104
Figura 24 - Leitura do texto de João Távila.....	107
Figura 25 - Ilustração da obra do conto de João Távila.....	107
Figura 26 - Foto de um dos navios chamado de Ita.....	108
Figura 27 - Foto de um dos navios chamado de Lloyd.....	108
Figura 28 - Imagem do dia da leitura do conto “O Baile do Judeu”.....	112
Figura 29 - Imagem do dia da leitura do conto “O Baile do Judeu”.....	112

Figura 30 - Imagem do dia da leitura do conto “ O Baile do Judeu”.....	113
Figura 31 - Festa do sairé na vila balneária de Alter do Chão, em Santarém-PA.....	118
Figura 32 - Peça teatral O Baile do Judeu realizada pelo 8º ano matutino.....	127
Figura 33 - Peça teatral O Baile do Judeu realizada pelo 8º ano matutino.....	127
Figura 34 - Peça teatral O Baile do Judeu apresentada pelo 8º ano vespertino.....	128
Figura 35 – Resenha da aluna sobre a narrativa “A vingança de João Taviano”.....	131
Figura 35 – Resenha da aluna sobre a narrativa “O baile do judeu”.....	132
Figura 37 – Resenha da aluna sobre as narrativas amazônicas.....	132
Figura 38 – Resenha da aluna sobre as narrativas amazônicas “A vingança de João Taviano”.....	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Rede de Ensino.....	65
Gráfico 2 - Cidades nas quais trabalham os professores entrevistados.....	65
Gráfico 3 - Tempo de trabalho com a disciplina Língua Portuguesa.....	66
Gráfico 4 - Trabalho com escritores amazônicos.....	66
Gráfico 5 - Com quais autores amazônicos já trabalhou?.....	67
Gráfico 6 - Frequência de trabalho com escritores amazônicos.....	68
Gráfico 7 - Receptividade dos alunos à leitura de textos regionais.....	68
Gráfico 8 - A presença de textos amazônicos em livros didáticos.....	69
Gráfico 9 - Conteúdos trabalhados.....	69
Gráfico 10 - Autores recomendados.....	70
Gráfico 11 - Hábitos de leitura.....	72
Gráfico 12 - Informações acima em percentuais.....	73
Gráfico 13 - Leitura de contos em percentuais.....	75
Gráfico 14 - Leitura de contos em percentuais.....	75
Gráfico 15 - Temas das narrativas lidas.....	76

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro Opinião Pública e Estatísticas
LELIT	Lendo Literatura
LBEA	Literatura Brasileira de Expressão Amazônica
PDDE	Programa Dinheiro Direto da Escola
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Proletras	Mestrado Profissional em Letras
SB	Sequência básica
SE	Sequência expandida
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNESCO	Organização das Nações unidas para a Educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	AS IMPLICAÇÕES DO LEITOR LITERÁRIO.....	22
2.1	A visão de Cosson sobre letramento literário.....	27
2.2	O papel do professor no desenvolvimento da competência leitora.....	28
2.3	Leitura na perspectiva interacionista.....	31
2.4	Experiências leitoras.....	36
2.5	Relação entre professor e alunos leitores no desenvolvimento do letramento literário.....	41
2.6	O papel da literatura amazônica em dissertações do Profletras.....	45
2.7	Importância da contextualização na produção textual.....	45
2.8	A presente dissertação intitulada leitura de contos da literatura de expressão amazônica: fruição e (re) conhecimento de práticas culturais.....	50
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	53
3.1	O universo da pesquisa.....	53
3.2	A motivação da pesquisa.....	54
3.3	O contexto da pesquisa.....	55
3.4	Os discentes.....	60
3.5	A professora pesquisadora.....	61
3.6	Reunião com os professores.....	61
4	DO QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	64
4.1	Questionário sobre Literatura de expressão regional respondido pelos professores.....	65
4.2	Questionário para avaliar a percepção dos estudantes.....	71
4.3	Avaliação dos questionários respondidos pelos estudantes.....	80
5	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA – DESVENDANDO A LEITURA.....	81
5.1	Avaliação dos resultados.....	81
5.1.1	Diário de bordo	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	139
	ANEXOS.....	144

1 INTRODUÇÃO

Meu nome é Alcilene Pinheiro do Amaral Aragão, tenho 46 anos. Ingressei no magistério no ano de 1997, na rede municipal de ensino. Nesse ano, estava cursando o 9^a semestre do curso de Letras e Artes, na UFPA – Campus de Santarém. Inicialmente, fui lotada no Ensino Fundamental, na época designadas por 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries. No ano seguinte, 1998, em horário contrário ao município, fui lotada na rede estadual de ensino, no Ensino Fundamental e Médio. Mais adiante, no ano de 1999, fui convidada a fazer parte do SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino). Fiz parte do SOME em um período equivalente a sete anos (1999 a 2005).

Sempre apreciei as narrativas amazônicas por vários motivos: somos uma família de dez filhos. Meu pai é filho de fazendeiros; seus avós vieram para o Brasil e dedicaram-se à pecuária. Embora descendentes de italianos, meu pai foi criado no interior da Amazônia e herdou muitos costumes locais. Entre esses costumes, tornou-se um exímio contador de histórias, que resultou em herança cultural assimilada por meu irmão mais velho. Cresci ouvindo narrativas na ‘calada’ da noite. Muitas vezes, sonhava durante a noite ou fazia mil fantasias com o que ouvia. Minha imaginação tornava-se cada vez mais fértil.

Entre as histórias contadas por meu pai, havia as narrativas do fantasma escravo, que tentava encontrar ouro enterrado, nos quintais das propriedades, pelos cabanos. Esta lenda dimanou da Cabanagem, rebelião ocorrida entre os anos 1835 e 1840, na então província do Grão-Pará (Pará e Amazonas). Também, as maravilhosas emergências do Boto, além de muitas outras, com profunda carga simbólica. A narrativa que mais me encantava era o mito da Cobra Grande. Os arrebatamentos pelos contos sobre a Boiúna, provavelmente, ocorriam em razão de ter nascido na cidade de Óbidos (PA), às margens do Rio Amazonas, onde se conserva, até hoje, segundo a sabedoria popular, uma grande serpente sob a igreja matriz. Esse mito preenchia o meu imaginário, do mesmo modo daquelas pessoas que com ele tiveram acesso.

Na Amazônia, dificilmente as crianças locais, especialmente as que vivem em cidades ou comunidades ribeirinhas, não tenham ouvido histórias sobre o Boto, a Cobra Grande, os encantados, o Fogo-fátuo, e outras narrativas mítico-lendárias. Esses contos populares fazem parte do cotidiano e justificam certos acontecimentos – encantamento, azar (panema) morte, gravidez, insanidade, maleita, febre, enchente, tempestade, etc.

Concluí o curso de Letras em 1997. Naquela ocasião, a minha monografia, orientada pela professora dra. Socorro Simões Rodrigues, expôs o título: “A importância da

contextualização na produção textual”, na qual trabalhamos a lenda do Boto. Naquela época, percebíamos a importância de valorizar os saberes locais, as singularidades regionais, presentes nos enredos das histórias amazônicas. Além disso, a pesquisa nos remeteu à comparação do acervo selecionado com outras narrativas passivas de entendimento acerca de valores universais. Naquele período, ainda não existia a batalha dos Botos, no festival do Çairé, acontecimento anual do calendário do distrito administrativo de Alter-do-Chão.

Ainda naquela década, participamos de uma coletânea de contos paraenses, organizada por um programa de pesquisa (Imaginário nas formas narrativas orais da Amazônia paraense – IFNOPAP), coordenado pelos professores Socorro Simões e Christophe Golder, da Universidade Federal do Pará. Minha atividade consistiu em entrevistar os informantes de histórias orais da região Oeste do Pará. Também, em transcrever as inúmeras audições, segundo normativas para fins de publicação. Assim, a UFPA publicou a seleta de histórias, **Santarém Conta** (1995). Um divisor de águas na minha vida enquanto pesquisadora e professora de Língua Portuguesa.

Ao longo dos vinte e três anos de trabalho na docência, desenvolvi trabalhos com projetos de leitura, com ênfase em textos cujo conteúdo valorizam a cultura regional. Esses textos, por representarem uma realidade na qual os alunos se sintam presentes, abrem diálogos entre docente e discente. Geralmente, os alunos com os quais tive contato, têm pouca expectativa de ascensão profissional. Conformam-se com a conclusão do Ensino Médio, por acreditarem que cursar uma faculdade não faz parte da sua realidade. Por esta razão, sempre foi necessário o incentivo profissional, entre os conteúdos ministrados.

A educação pública formal no Brasil passa por inúmeros problemas, entre outros: alfabetização ineficaz – geradora do analfabetismo funcional –; escassez de projetos de leitura nas escolas de ensino básico; raras bibliotecas; pouca ou nenhuma inserção de autores regionais em livros didáticos e até mesmo nas aulas diárias; restrição da prática de leitura exercida pelos professores da educação básica; limitada participação da família na vida escolar, especificamente nas práticas de leitura dos seus filhos. Para suprir essas lacunas pedagógicas, é lícito compreender a importância das áreas de conhecimento definidas pelo Ministério da Educação (Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas) na busca de estratégias que solucionem as fragilidades observadas nas salas de aula, quais sejam: motivação dos alunos à leitura por meio de discussões crítico-reflexivas; aplicação de estratégias de leituras que absorvam o interesse dos alunos; reserva de tempo e espaço para a prática da leitura;

promoção da leitura literária integrada a outras manifestações artísticas – música, cinema, teatro, pintura, etc.; (educação literária interdisciplinar).

Ao longo de vinte anos ministrando aulas sobre a Língua Portuguesa, no Ensino Básico, especialmente no Ensino Fundamental, percebemos que os livros didáticos pouco contemplam os autores amazônicos. Isto ocorre uma vez que os livros didáticos são feitos em sua prioridade para o ensino da literatura canônica, fato este contraditório a orientações do MEC de que o ensino de literatura absorva a literatura e a cultura regional. De outro modo o MEC orienta para que nos livros didáticos ocorra registros contextuais ao aluno. Mas a realidade é de poucas ocorrências de tais registros. Nesse ínterim destaca-se o Nordeste que apresenta um número maior de registros contextuais.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Fundamental (2017), a leitura possui uma função cimeira no ensino, uma vez que a partir do desenvolvimento da sua competência leitora o aluno poderá se tornar proficiente em todos os componentes curriculares da Educação Básica. De outro modo, a competência vislumbrada será construída pelas práticas de leitura presentes na sala de aula, com a finalidade de formar leitores e produtores de textos aptos para o domínio claro e definido de diversos gêneros textuais. Tal compreensão pode ser comprovada pelos próprios PCNs, por meio dos quais, um leitor competente precisa ter iniciativa própria, ser capaz de selecionar entre os textos circulantes àqueles que atendam às suas necessidades como cidadão.

Este mesmo documento orientador sugere leituras espontâneas para que os alunos, ao saírem da escola, não deixem os livros no esquecimento. As experiências com a leitura, no Ensino Fundamental, derivam de um suporte menos rigoroso do que no Ensino Médio. Constata-se no dia a dia da sala de aula que longe do ambiente escolar, ocorre uma espécie de desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes. As OCNEM/2006 (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) cunharam um sintagma “escolhas anárquicas” (BRASIL, 2006, p. 32) para essa situação de leitura de recusa do cânone, portanto, ocorre a realização de uma leitura sem pressão de cobrança pedagógica.

Embora se tenha observado acima dificuldades e problemas para o desenvolvimento de leitores literários, compreende-se que há como vislumbrar mudanças no sentido de diminuir as lacunas de leitura existentes no Brasil e em especial na região oeste do Pará. Não se pode abandonar os sonhos e desistir de levar a leitura literária de norte a sul do país. (NOGUEIRA, 2016, ONLINE)

Por essa razão. A aquisição da competência leitora é o maior propósito deste trabalho de pesquisa e da experiência in loco. Neste sentido, listamos as principais metas da pesquisa

bibliográfica e da experiência com os alunos: utilizar práticas de letramento literário a partir da Literatura de Expressão Amazônica para possibilitar o desenvolvimento e a formação de um leitor autônomo-reflexivo; desenvolver ações práticas de leitura para a formação leitora na Amazônia brasileira, uma vez que esta região apresenta sempre, nas pesquisas, leitura deficitária no confronto com as regiões Sul e Sudeste do país; promover a identidade cultural do leitor em face do texto ficcional, de modo a instaurar competências para estabelecer intertextualidades com textos da literatura universal.

Ao falar em letramento literário é necessário inserir o pensamento de Rildo Cosson, uma vez que ele é referência para esta dissertação a respeito dessa temática. O autor usa o sintagma “letramento literário” em seu livro com o mesmo título para defender que o processo da leitura deve apresentar duas formas de apropriação. Sequência Básica e Sequência Expandida. A SB apresenta quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Durante a leitura, há intervalos, isto é, momentos em que o professor convida o aluno a apresentar resultados do que leu por meio de conversas ou de leitura de textos, que tenham a mesma temática do texto em estudo. A SE, por sua vez, evidencia as articulações existentes entre educação, experiência e saber literário de forma sistematizada; realiza a aprendizagem da literatura, extrapola os limites da leitura do texto e dialoga com outros textos. A SE se diferencia da SB por apresentar duas bases interpretativas: a contextualização e a expansão. (Cosson 2014b, p. 62-95).

Neste contexto, manter-se professor-leitor é um grande desafio, tendo em vista o restrito acesso ao estudo continuado, a sobrecarga de horas ativas de trabalho, entre outros fatores. Outrossim, alimentar o aluno a se tornar leitor é um desafio ainda maior. Decerto, não é uma tarefa fácil, entretanto, ter êxito nessa empreitada é a meta que se pretende alcançar por meio da proposta de leitura em debate nesta pesquisa.

Em todo caso, inferimos que levar os alunos a conhecer obras com conteúdo relativo ao mundo amazônico (linguagens, gestos, crenças, costumes, etc.) seja um recurso pedagógico de valorização à identidade cultural, além de formar leitores autônomos e críticos, conhecedores de uma modalidade literária que representa e compartilha saberes e paisagens, também seus. A partir das obras utilizadas no projeto de intervenção, observamos a passagem da particularidade para a universalidade das objetivações apresentadas pelos autores amazônicos, de modo a inseri-los na literatura canônica, considerando o valor cultural presente em suas artes.

A experiência da sala de aula bem como a interação com outros professores de Língua Portuguesa, especialmente no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), permitiram a esta pesquisadora constatar que as práticas da leitura vivenciadas pelos alunos

precisam ser ampliadas. Uma das reflexões realizadas durante o Mestrado é de que as crianças, em geral, são introduzidas ao mundo da leitura desde o maternal até o quinto ano do Ensino Fundamental. Porém, há uma quebra dessa introdução à leitura literária. Quando esses alunos chegam ao sexto ano, não acontece uma continuidade desse percurso. Inúmeras são as prováveis razões. Entre elas, poucos projetos de leitura desenvolvidos por parte dos professores da Língua Portuguesa e demais professores de outros componentes curriculares; excesso de trabalho desenvolvido pelos professores; mudança de interesse por parte dos alunos, que intensificam sua inserção no mundo tecnológico.

É uma tarefa árdua dar continuidade ao universo literário dos alunos, uma vez que a atração pela tecnologia lhes é irresistível. Desse modo, os professores realizam diferentes estratégias para reintroduzir a prática das leituras literárias. Uma das possibilidades, seria unir a leitura literária às tecnologias por meio de atividades modernas e atrativas. Por exemplo, os fanzines, uma produção artesanal, a fim circular entre interessados em determinados temas.

Ao dimensionar a leitura de textos literários, observamos que essa prática se distancia ainda mais dos ambientes da sala de aula. Os alunos, quando leem, exercem essa habilidade de forma superficial. Em outros momentos, chegam a restringir sua leitura a resumos obtidos por meio da internet. É necessário que eles percebam a importância que a leitura do texto completo pode trazer para a vida de cada um deles, como: conhecimento, prestígio social, capacidade de reflexão e inferências, fruição.

Em defesa da importância da leitura, este trabalho de pesquisa busca responder ao questionamento-problema: investigar de que modo os contos da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica podem contribuir para a formação de leitores a partir da valorização da sua identidade cultural, além de mostrar a relevância desta investigação para os estudos linguísticos. Para isso, selecionamos três autores de contos e respectivamente um conto de cada: Thiago de Mello, “Um temporal no Amazonas”; Inglês de Sousa, “O baile do judeu”; Rodrigues dos Santos, “Vingança de João Taviano”. Os dois primeiros fazem parte do cânone literário brasileiro; e o último autor, da cidade de Santarém (PA), é apenas conhecido nesta região.

Esta dissertação divide-se em cinco seções: a primeira seção, As implicações do leitor literário, aborda a importância da leitura; mostra o papel do professor no desenvolvimento da competência leitora, que busca a relação entre professores e alunos leitores. Fazem parte do referencial teórico deste capítulo os seguintes autores: Cândido (2004), (2009); Queirós (2009); Roxel (2013); Solé (1998); Cosson (2014); Silva (2009), (2011); Lajolo (1999). A segunda seção, Procedimentos Metodológicos da pesquisa, apresenta uma sequência didática baseada nas obras **Letramento literário** (2006), de Cosson e **Estratégias de leitura** (1998), de Solé.

Ainda, apresentamos o Projeto de Intervenção aplicado na escola EEFM Maria Uchôa Martins, localizada na região periférica da cidade de Santarém, no Oeste paraense. Desenvolvemos uma proposta de leitura literária, considerando os contos de expressão amazônica definidos acima. É importante mencionar que esses contos perfazem uma proposta, qual seja, a de construir uma linha de partida para a leitura de variados gêneros textuais, com diversa representação cultural. A proposta almeja alçar os alunos a absorverem outras modalidades ficcionais com competência e habilidade interpretativas e fruitivas.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio: Maria Uchôa Martins, fundada no ano de 1978, surgiu com o objetivo de ampliar o número de vagas para o 1º ano do Ensino fundamental, carente à época de espaço físico para observar todos os alunos do bairro da floresta.

Faço parte do quadro de professores da escola em questão desde o ano de 2006. No ano em que ingressei havia no turno matutino do Ensino Fundamental: um 5º ano; um 6º ano; um 7º ano e um 8º ano; Já no Ensino Médio havia: Duas turmas de 1º ano ; duas turmas de 2º ano e uma turma de 3º ano. Perfazendo um total de 9 turmas. Em contrapartida no turno Vespertino havia: um 5º; Um 6º ano; um 7º ano. Já no Ensino Médio havia: duas turmas de 1º ano; Uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano. Ao todo sete turmas. Duas a menos que o turno matutino. Ao longo desses doze anos trabalhei as disciplinas de: Língua Portuguesa, Literatura e Redação em todas as turmas do turno vespertino.

De uma forma geral os alunos pertencem a um ambiente familiar com poucas práticas de leituras e escasso acesso aos livros de leitura literária. Neste interim, registra-se que a própria escola não possui espaço de leitura ou biblioteca. Mediante à limitada prática de leitura, nós professores de literatura e língua portuguesa precisamos estimular à essas leitura continuamente; o que para mim sempre foi visto como uma prática que gera prazer e grande apreço. Ao longo dos alunos sempre que um aluno, inseria-se na leitura literária, sentia-me motivada a continuar interagindo com esses aprendizes em sua imersão à literatura. Confesso que essa prática me dava um plus; um gás a mais para continuar nessa missão. Importa mencionar que nem sempre alcançada a totalidade dos alunos. Alguns liam apenas por obrigação. Com o intuito de tirar nota nas avaliações.

Desse modo, quando ingressei ao PROFLETRAS em 2018 e precisei escolher um tema e uma área de pesquisa para a minha dissertação . Está precisa ter um projeto desenvolvido em

sala de aula. Então, de imediato quis colocar em prática o trabalho com leitura literária, com o qual já havia trabalhado ao longo de 20 anos trabalhando com literatura e língua portuguesa.

Percebi, nesses anos, que os alunos interessavam-se por temáticas que representassem o cotidiano da região em que estavam inseridos. Registra-se que diversos alunos da Escola Maria Uchôa Martins são de origem rural. Desse modo, encontrei em contos de autores amazônicos tanto temáticas regionais, quanto temáticas universais. Minha intenção sempre foi- desde os objetivos da presente dissertação- estudar os autores da Amazônia e mostrar que, embora muitos deles não pertençam ao cânone escrevem tão bem ou melhor que diversos autores canonizados pelos críticos literários.

Escolhi alunos do 8º ano do ensino fundamental para desenvolver o projeto porque poderia dar continuidade à avaliação do aprendizado nos anos seguintes. No entanto, projetos com leitura literária de textos regionais ou não podem ser desenvolvidos em todas as séries do ensino fundamental. Faz-se necessário apenas adequar os gêneros literários.

A escola dos contos de expressão amazônica apresenta um duplo viés. Inicialmente, valorizar a região, com suas múltiplas manifestações culturais e crenças, além da geografia exuberante. Posteriormente, mostrar que, embora a literatura com tematização amazônica se restrinja a imprimir notas peculiares de um determinado lugar, ostenta escritores que reúnem na mesma produção o pitoresco e o universal.

A escola em questão obteve no Ideb (Índice de Desenvolvimento na Educação Básica) média de 3,9 pontos, no ano de 2015. Inúmeras medidas foram tomadas, entre aulas de reforço, projetos de leitura individuais e coletivos. No ano de 2017, esse índice subiu quase 10 (dez) pontos, atingindo a pontuação de 4,8. Assim, é possível perceber que, ao longo dos anos, a escola EEFM Maria Uchôa Martins tem conquistado pequenos avanços de acordo com as metas estipuladas pelo corpo docente da escola. Entre os desígnios estipuladas, constam: diminuir a evasão escolar; ampliar o acervo bibliográfico; aumentar a participação dos pais na escola; inserir merenda escolar no turno noturno.

A terceira seção, “Desenvolvimento da pesquisa – desvendando a leitura literária nos Contos Amazônicos”, absorve o sucesso da pesquisa sob título “O local e o universal nos contos da LBEA: relato do diário de bordo”. Nesta seção, será relatado todo o decurso da pesquisa de campo e a aplicação do projeto de leitura acima mencionado. O projeto de Leitura, por sua vez, foi subdividido em quatro etapas: 1. Apresentação da proposta de leitura; 2ª Leitura do conto “O temporal no Amazonas”, de Thiago de Mello; 3 Leitura do conto “A

vingança de João Távila”, de Paulo Rodrigues da Silva; 4. Leitura do conto “O Baile do Judeu, de Inglês de Sousa.

A quarta seção “Do questionário destinado a professores de Língua Portuguesa, tem por objetivo avaliar o andamento das aulas de Língua Portuguesa no que tange a inclusão de textos de autores amazônicos que façam parte ou estejam excluídos do chamado cânone literário. Finalmente, a quinta seção, “Resultados e discussão”, apresenta os resultados e as discussões desenvolvidos ao longo da pesquisa de campo, conforme as estratégias de leitura implementadas em sala de aula.

2 AS IMPLICAÇÕES DO LEITOR LITERÁRIO

O Brasil possui uma extensão territorial de 8.511.965 km². No intuito de realizar uma comparação, observa-se que apenas o município de Altamira-PA apresenta uma extensão territorial de 159.533,328 km², segundo o IBGE, em 2017, posicionando-se como o município mais extenso do Brasil. Esta grandiosa região implica em índices desafiadores a ser enfrentado pelo setor educacional no intuito de administrar e fiscalizar a implementação das políticas educacionais no território nacional.

A extensão do país evidencia a dificuldade de manter uma homogeneidade nos currículos da Educação Básica. Por esta razão, desenvolver políticas educacionais relativas ao desenvolvimento da leitura em um país, que possui 26 estados – mais o Distrito Federal –, com peculiaridades e valores culturais diversos, sempre foi um desafio. Entretanto, esse problema, da leitura, é possível ser superado se a educação for tratada com prioridade e de maneira equitativa, no território nacional. A este respeito, afirma Candido (2004, p. 186-187):

Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensáveis à leitura. Pelo que sabemos, quando há um esforço real de igualitarização há aumento sensível do hábito de leitura, e, portanto, difusão crescente das obras.

O autor evidencia que é imprescindível ter acesso às obras literárias e conseqüentemente à leitura delas para que a realidade educacional no Brasil tenha uma nova história. No entanto, essa mudança só ocorrerá se houver transformações radicais na conjuntura da sociedade, com distribuição de riquezas e oportunidades de acesso a bens culturais. De outro modo, em uma sociedade na qual o bem comum acontece, ocorre, também, a promoção das artes igualmente para todos os cidadãos.

Para estreitar os laços culturais dos estados brasileiros e ampliar os conhecimentos de leitura dos estudantes – em especial leitura de textos literários –, necessário se faz a todos os estudantes da Educação Básica oportunizar o acesso a textos ficcionais. Eles têm direito de conhecer a literatura canônica e fora do cânone. A aprendizagem desses textos pode oferecer: imaginação, conhecimento, humanização e reflexão sobre a vida. Neste sentido, a literatura deve ser considerada um direito capital do ser humano (Candido, 2004). Compartilham deste entendimento alguns dos principais críticos e estudiosos da literatura, a saber, Britto (2015), Queirós (2009) e Candido (2004). Destacamos o pensamento deste último sobre a equidade social dependente, também, do usufruto das artes:

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura [...]. Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em

todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (2004, p. 191).

De acordo com o pensamento do crítico literário em comento, do mesmo modo que os direitos à alimentação, educação, moradia, liberdade individual, crença, opinião, e ao vestuário e ao lazer, devem ser respeitados, o direito à literatura também é essencial para o desenvolvimento intelectual. A literatura se manifesta universalmente através do ser humano, em todos os tempos, com uma função humanizadora. Por esta razão, deve ser assegurada a todos os estudantes.

Corroborando o entendimento da literatura como um direito essencial ao ser humano, adiciona-se o pensamento de Queirós (2009, p. 20), segundo o qual:

a leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito. O sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive. Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer; considerando que este diálogo das diferenças, inerente à literatura, nos confirma como redes de relações; reconhecendo que a maleabilidade do pensamento concorre para a construção de novos desafios para a sociedade; afirmando que a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício de um pensamento crítico, ágil e inventivo; compreendendo que a metáfora literária abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades.

A reflexão de Queirós nos faz pensar acerca da importância da literatura na vida de cada ser humano e da necessidade do exercício da leitura de textos literários. Para Queirós (2009), faz parte do papel da literatura levar ao ser humano conhecimento, imaginação, humanização e experiência para enfrentar os desafios que a vida propicia.

Estudos realizados acerca da proficiência em leitura direcionam para o entendimento de que tem havido falhas na aquisição da alfabetização, assim como nas práticas sociais de leitura, conhecidas por letramento. O insucesso do letramento, quando ocorre, pode desencadear prejuízos aos estudantes, uma vez que “Educação e Literatura constituem duas áreas do saber absolutamente intrincadas” (CUNHA, 2012, p. 772).

Nesse contexto, a incomunicabilidade no ensino de literatura não consegue efetivar duas importantes funções, quais sejam: a proposição das bases teóricas necessárias para que se desenvolvam ações pedagógicas, que possam estimular o estabelecimento de hábitos de leitura mais consolidados e, em decorrência destes, a formação de novos leitores literários. Por esta razão, para que as lacunas no aprendizado sejam preenchidas ou diminuídas, as práticas sociais de leitura precisam ser intensificadas.

Em conformidade com este entendimento, relatos de educadores evidenciam que as dificuldades e limitações com a leitura vai desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e alcança, muitas vezes, o Ensino Superior. Desse modo, destaco o pensamento de Bortoni-Ricardo (2015, p. 16-17), que corrobora com a observação acima mencionada:

Todo professor é por definição um agente de letramento e todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora. [...] os cursos de formação de professores negligenciam dimensões de natureza mais prática em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas.

A autora entende que não cabe exclusivamente ao professor de Língua Portuguesa a responsabilidade de ser um mediador na aquisição e no desenvolvimento da leitura. De todo modo, os professores são agentes de letramento e por esta razão devem empenhar-se no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, esta missão não é simples e requer maturidade intelectual e literária para ser desenvolvido com maestria.

Bortoni-Ricardo confirma a necessidade de que os cursos de formação de professores devem sobrelevar as estratégias facilitadoras da compreensão leitora sobre os conteúdos dos componentes curriculares. O discernimento profundo sobre o objeto lido é fundamental para que o professor desperte o interesse dos alunos no âmbito dos estudos em geral. Destarte, o letramento desses alunos corresponderia às exigências da cultura letrada hodierna cada vez mais exigente.

Soares (2004) também confirma o problema das capacitações sobre os produtos formais da língua, em situações privilegiadas. Ela observa que mesmo nos países desenvolvidos a população jovem e adulta, embora alfabetizada, apresenta precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua participação no mundo social e profissional. O pensamento de Soares nos permite compreender que as competências leitoras vão além da alfabetização. Em países desenvolvidos, como os EUA, ou naqueles em desenvolvimento, como o Brasil, a alfabetização não tem sido suficiente para que os alfabetizados dominem as competências leitoras¹. Na conjuntura nacional, a discussão tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvida por projetos em torno do conceito de alfabetização, caso a ser explicitado oportunamente, no decurso deste trabalho.

Inúmeros são os problemas que dificultam o desenvolvimento das práticas de leitura, por exemplo: excesso de alunos na mesma sala, material didático inadequado, ausência de bibliotecas em muitas escolas, falta de livros, merenda escolar de má qualidade, pouco incentivo dos pais tangente à prática da leitura literária, entre tantos outros fatores, que impactam diretamente a aprendizagem.

O excesso de alunos, na mesma classe, tolhe o aprendizado, haja vista a sobrecarga do professor ter dificuldades em absorver as diferenças de aprendizagem, em salas lotadas. O

¹ As competências leitoras buscadas e almeçadas podem ser alcançadas no contínuo processo de letramento literário.

professor precisa dominar estratégias e metodologias diversas para o seu ofício. Entre outros elementos de aprendizagem, que emperram o ganho de habilidade e competência, em geral, podemos evocar: a destinação de pouco acervo bibliográfico às escolas (sobretudo livros de ficção); infraestrutura inadequada à realidade dos alunos (ausência de televisores, computadores com internet); falta de bibliotecas; falta da merenda escolar, não raro associada a verbas desviadas ou mal-empregadas. Mencionamos, enfim, pouca participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Muitos, comparecem à escola duas vezes ao ano, sendo no início do ano, para efetuar a matrícula, e no final, para receber o boletim e reclamar do desempenho ruim de algum de seus filhos.

Todos esses problemas estão presentes em um modelo de educação que não prioriza a leitura. Porém, há exemplos no Brasil e em todo o mundo de propostas educacionais que trouxeram um resultado positivo no que diz respeito à inserção da leitura literária e o progressivo avanço dessa modalidade de leitura em escolas de diversos estados brasileiros que priorizaram a leitura literária. Por exemplo, a proposta de letramento literário apresentada por Cosson (2014), as estratégias de leitura formalizadas por Solé, em 2008, entre as muitas Propostas apresentadas em dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, nas universidades brasileiras e estrangeiras.

Por um lado, ao realizarmos uma breve pesquisa bibliográfica ou por meio de sites especializados, sobre a temática da leitura literária, encontraremos inúmeras propostas de trabalho, prontas para aplicação nas salas de aula, para o Ensino Fundamental. Mas, por outro, a experiência da sala de aula nos comprova resultados imprevisíveis sobre a aplicação de uma mesma proposta de leitura – seja em uma mesma classe, em classes do mesmo nível de ensino, ou em classes de nível diferente, ainda que o protagonista da proposta de leitura seja o mesmo. Qual a justificativa para o sucesso ou insucesso da mesma experiência do letramento literário? Algumas possíveis respostas estão relacionadas à adequação ou à inadequação das seguintes causas: comprometimento dos professores com a leitura literária; competência leitora dos professores; participação da família relativamente à promoção da leitura; acesso irrestrito às obras literárias por professores e alunos. Agentes comuns observados em sala de aula, que levam os alunos a repudiar as leituras literárias, são: arsenal vocabular limitado, conhecimento de mundo restrito, precária possibilidade de relações intertextuais, etc.

A práxis da sala de aula comprovam que os alunos têm atualmente interesse por uma literatura que contemple seus anseios de vida e seu contexto. Com base nesta conclusão, há dois caminhos a seguir, sendo, ajustar as escolhas dos textos literários à realidade dos estudantes e ensiná-los a gostar dos textos previamente selecionados e estudados pelos professores. Para

estribar esta linha de pensamento, destacamos o pensamento de Rouxel (2013, p. 09):

Durante muito tempo, enfatizamos o estudo formal em detrimento do conteúdo, o que explica, como denunciou Todorov (2007) e muitos outros sociólogos (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999), a desafeição dos jovens pela leitura. O desafio é de monta, já que concerne tanto ao desenvolvimento do gosto de ler quanto à construção identitária do leitor e ao enriquecimento de sua personalidade. De fato, as experiências de leitura evocadas pelos adolescentes durante as conversas ou em suas autobiografias de leitor – que representam para eles um “acontecimento” que os transformou – provêm de obras que os confrontam com grandes questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, o desejo, o sofrimento etc.

É compreensível que os jovens se sintam contemplados em leituras reveladoras das suas intimidades. A ‘outra voz’ (PAZ, 1993) pode recordar (STAIGER, 1977) no leitor conteúdos e emoções, que, muitas vezes, estão encobertos pela brutalidade do cotidiano, o que pode ser observado na busca constante por best-sellers. Neste caso, são ilustrativos os volumes de sucesso, entre adolescentes e jovens, **Crepúsculo** (Stephenie Meyer, 2006-2008), **Harry Potter** (J. K. Rowling Harry, 1997-2007), **A Cabana** (William P. Young, 2007). Desses conteúdos, os alunos-leitores poderão extrair efeitos simbólicos relativos às suas experiências pessoais: desenvolvimento do imaginário; afloramento da sensibilidade; aguçamento do pensamento; reflexões sobre o tempo, o espaço, a verdade, o real, o ilusório, etc. Estes fatores participam da formação identitária do alunado, agenciada pela educação literária.

Em se tratando de ensinar os alunos a se interessarem por textos previamente selecionados pelos professores, traremos à tona a reflexão de Britto, em seu artigo “Leitura e promoção” (2015), para quem “o gosto não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas, nem é fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina. Gosto se aprende, se critica, se renova.” (2015, p. 31). A obra literária é um bem cultural preñado de linguagens e metáforas sobre a vida. Cabe ao papel do professor inserir o seu aluno nesse mundo, ora verossímil, ora inverossímil, educando e refinando o gosto por essa labiríntica arte da escrita. É possível que o leitor mude a sua orientação sobre o gosto pela leitura ao perceber várias possibilidades de interações com o texto literário, seja por interpretações, instruções no modo de acessá-las, ou estratégias de leituras para melhor usufruir o prazer estético.

Na mesma tonalidade do mesmo pensamento de Britto (2015), Lajolo (2005, p. 05) nos pergunta: “Seus alunos não gostam de ler? [...]. Se não gostam podem vir a gostar, pois, gosto se aprende, sabia? ”. Baseado no questionamento de Lajolo, entendemos a importância e a responsabilidade que o professor tem na vida de cada aluno: ensinar a gostar de ler. Tarefa complexa e, inúmeras vezes, determinante na vida dos futuros leitores literários. Se bem-sucedida, o professor poderá ser aplaudido, condecorado, receber prêmios pelas boas práticas; do contrário, será desprestigiado, poderá até ser penalizado pelos gestores educacionais, na sua

carga horária de trabalho. Por esta razão, recordamos a reflexão anteriormente realizada, de que o professor não é o único responsável para que um trabalho voltado para a prática de leitura literária tenha êxito. No entanto, resta clara a orientação de que o professor deve armar-se com estratégias relativas à educação literária, constituir-se protagonista da mediação entre leitor e obra literária, e ser um bom exemplo de leitor literário ao seu aluno.

2.1 A visão de Cosson sobre letramento literário

Cosson é adepto do Paradigma Experiencial da literatura, segundo o qual a literatura é tida como liberdade. A base desse paradigma é de que a literatura é um espaço de liberdade dentro da língua e dentro da linguagem. “ Eu não estou mais preocupado com textos, com obras, mas com o sentido da Literatura”².

Para este paradigma a linguagem corresponde ao repertório de textos e práticas literárias. Estas dizem como esses textos devem ser construídos dentro de uma comunidade de leitores. Cosson ensina, durante a CEALE debate, 2016, por meio de uma palestra cujo tema *Literatura: a formação de um leitor todo seu fez a seguinte comparação;*

Pensem na linguagem como a matemática. O que está no texto, só no texto, o que está na obra, só na obra, não tem compromisso de realidade. Porque o discurso dela é ficcional. Porque a linguagem nos obriga a dizer as coisas.

A língua é ditatorial, mas na literatura há a licença poética, tudo é permitido. Há um exercício de liberdade, no tempo e no espaço diferente da língua. Eu entro em diálogo com outros tempos, outros mundos.

Segundo Pessoa “ a vida é curta, mas a alma é vasta”. Em outras palavras penso não só no leitor, mas no produtor (escritor) também. Ler é uma construção. (COSSON, CEALE, 29 de março de 2016)

O objetivo do paradigma experiencial é desenvolver a competência literária e tem como conteúdo a experiência literária, ou seja, uma relação intensa quando leio o texto literário, se apropriar do texto. De outro modo as palavras passam a fazer parte do seu mundo. O ensino precisa ter essa experiência literária. De um modo geral, o letramento literário nasce antes da escola e continua depois da escola.

A metodologia utilizada no paradigma defendido por Cosson apresenta uma metodologia de leitura responsiva como prática interpretativa. Assim, ler é responder à leitura, quando respondo a ela a minha resposta equivale a produções como, por exemplo, fanzines, ler é uma prática de interpretação: viver o texto, experienciar. As práticas não são papel do professor, precisamos construir comunidade de leitores.

São selecionados textos plurais e significativo para a experiência literária. Por exemplo,

² 2ª Conferência Anual de Literatura e Leitura Literária GEPEL(CEALE). Objetivo problematizar a leitura a leitura literária para professores e educadores: Socializar processos de formação autônomos e permanente Rildo Cosson (convidado). CEALE DEBATE. Literatura: a formação de um leitor todo – Rildo Cosson. www.ceale.fae.uf.mg.br

podem ser simples ou complexos dependem da comunidade de leitores que se estabeleceu. Espaços que serão construídos, para Cosson ler literatura é viver um mundo de palavras todo seu. A leitura é solitária, mas a interpretação solidária. Por isso, ler literatura é viver um mundo de palavras todo seu.

Paradigma apresentado e defendido por Cosson baseia –se como vimos na experiência do leitor com o texto e com a intenção do autor, este paradigma tem sido absorvido e utilizado na prática de muitos professores no ensino do letramento literário. Eu com o expectadora e participante da literatura enquanto leitora e enquanto professora estudo e observo nesta dissertação de mestrado a possibilidade e viabilidade de usar esse paradigma defendido por Cosson e ao mesmo tempo trabalhar com a SB e SE o que já foi evidenciado em páginas anteriores.

2.2 O papel do professor no desenvolvimento da competência leitora.

Os PCNs/1998, de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, apresentam a seguinte reflexão sobre a competência leitora:

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaços de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadores. (BRASIL, 2000, p. 53).

Posteriormente, este documento define o leitor competente como sendo

[...] alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (BRASIL, 2000, p. 54)

Os dois excertos acima comprovam o que já constatamos na primeira sessão deste capítulo. Ou seja, os estudantes não têm efetuado a leitura de forma autônoma e com a competência idealizada pelos PCNs, no ambiente escolar, nem fora dele. O Ministério da Educação e Cultura, por meio destes parâmetros nacionais, norteou os ensinos da Língua Portuguesa e da Literatura, e destacou o caráter comunicativo no tocante à linguagem e ao papel humanizador da ficção literária. A respeito desta orientação nacional, afirma Rojo (2000, p. 27) que

a elaboração e a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. E isso, em grande parte, porque, ao invés de se constituírem - como tradicionalmente tem sido feito no Brasil - em grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados, estes parâmetros, como o nome já indica, constituem-se em 'diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos,

de modo a assegurar uma formação básica comum’.

Para Rojo (2000), como o Brasil apresenta diversidades de várias ordens, os PCNs funcionam como uma busca de parametrizar referências nacionais para as práticas educacionais, na intenção de fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, o que, de fato, ocorre nos estados e municípios, do país. Endossando o pensamento de Rojo, é necessário entender que os próprios currículos para o Ensino Fundamental devem estar adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais. Esse ajuste deve ser feito pelos órgãos educacionais de estados e municípios, e pelas próprias escolas, sempre contemplando as reflexões arregimentadas pelos PCNs, e enfatizando primordialmente o processo de construção da cidadania, conforme preconiza a LDB/1996.

A reflexão realizada por Rojo acerca da necessidade obrigatória do processo de construção da cidadania está contemplada nos PCNs. Porém, esse debate nem sempre chega à realidade da sala de aula. A edificação da cidadania do estudante relaciona-se a características culturais e políticas regionais. A perspectiva democrática vislumbrada nos PCNs é um avanço no que diz respeito às políticas educacionais nacionais mais equitativas. Contudo, trabalhar com essa visão democrática exige esforços por parte dos professores, pois precisam de formação continuada que lhes permita ampliar as possibilidades de abordagens dos conteúdos ministrados.

Sabemos, entretanto, que as coordenações entre as necessidades curriculares e o contexto no qual as escolas se situam não é fácil de se ajustar. É possível encontrar, por exemplo, a aplicação de conteúdos diferentes em turmas do mesmo nível escolar, ou escolas de um mesmo município serem regidas por princípios curriculares divergentes. Geralmente, essas diferenças não resultam de uma adequação à realidade dos alunos, mas sim de uma homogeneização dos conteúdos por parte das secretarias municipais e estaduais de educação, ou pela defasagem entre o conteúdo ensinado e o que deveria ser apresentado a esses estudantes. O debate sobre contexto e ajuste curriculares local e regional, no âmbito das categorias pedagógicas teoria e prática, remete ao currículo de base comum, por contraponto. A Base Nacional Comum Curricular, do Ensino Fundamental (2017), é mais uma tentativa, assim como as diretrizes nacionais anteriores, da implementação de uma educação que permita aos alunos, de Norte a Sul do país, o mesmo aprendizado e lhes oportunize a inserção no mercado de trabalho, segundo as profissões com as quais se identificam.

No site Educação Integral & BNCC, obtivemos a seguinte informação acerca dos currículos:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento orientador obrigatório

que reúne as referências para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, estabelecendo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes do País – estejam eles matriculados na rede pública ou particular de ensino. Nesta perspectiva, apresenta os objetivos e como as áreas do conhecimento e disciplinas devem organizar-se para sua garantia.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), em publicação oficial sobre a proposta, “as redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos. (educacaointegral.org.br/especiais /bncc/como-abase-vira-curriculo,2017. Online)

O papel do professor corresponde ao desenvolvimento da competência leitora do aluno. Ele deve se apresentar à turma como referência estimuladora sobre a leitura literária. As estratégias de abordagens e a materialidade do texto literário são fatores que enformam um ambiente do qual derivará um professor exemplar da sua atividade docente. O professor, preparado com artifícios motivadores para leitura e interpretação do livro, está mais apto a desafiar o seu futuro leitor. Congruente ao pensamento acerca das atividades laborais do professor tangente à leitura, Silva (2011, p. 23) reitera:

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para a (re) produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode se deve desatar.

O autor evidencia a relevância da leitura na vida do professor, uma vez que trabalha com a produção e a reprodução de conhecimento obtido por meio da prática leitora, o que será imprescindível para a formação da sua identidade profissional. Ainda sobre essa atividade docente, preleciona Lajolo (2000, p. 07): “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se à medida que se vive”. Do mesmo modo que o professor recebeu formação literária, ele, investido do seu labor sobre a Língua Portuguesa, por sua vez, tem o aparelhamento capaz de ensinar aos seus alunos o gosto pela leitura dos mais variados gêneros textuais.

Legitimando os autores acima, destaca-se o pensamento de Rouxel, no primeiro capítulo do livro **Leitura de Literatura na Escola** (2013), no qual ela afirma que “o professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula” (2013, p. 290). De acordo com esta autora, o professor tem a função de mediar a leitura, e, por esta razão, em determinados momentos, deve encorajar a produção interpretativa livre dos alunos. Isto significa que este profissional deve se precaver de uma interpretação institucionalizada de leitura e de um ensino pré-fabricado.

2.3 Leitura na Perspectiva Interacionista

Por contemplar a leitura como resultado do processo de interação entre autor-texto-leitor, fizemos uso da Concepção Interacionista de leitura. Esta abordagem considera a leitura como um processo cognitivo e perceptivo, em que a prática leitora tem a função de condensar tanto as informações presentes no texto quanto as informações que o leitor já possui (conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico). Também, ensina que a construção dos sentidos ocorre por meio da interação entre leitor e texto.

As duas abordagens interacionistas que tiveram maior evidência entre os estudiosos do assunto são a Teoria Interacionista, de Piaget, e a Teoria Sociointeracionista, de Vygotsky. Neste trabalho, optamos por desenvolver a formulação teórica do segundo pensador. Lev S. Vygotsky (1896–1934) realizou seus estudos na Universidade de Moscou, para tornar-se professor de Literatura. Suas pesquisas tiveram como objetivo a criação artística, porém, a partir de 1924, sua carreira sofreu uma grande mudança e passou a dedicar-se à psicologia evolutiva da educação (FERRARI, 2010). A teoria sociointeracionista de Vygotsky apresenta um aspecto construtivista, tendo, entre suas propostas pedagógicas, a explicação do aparecimento de inovações e mudanças no desenvolvimento da criança, a partir do mecanismo de internalização (SANTOS, 2002).

Correspondente à linguagem e ao desenvolvimento da leitura, destacamos que Vygotsky considera os fatos sociais, comunicativos e culturais, para a aquisição da linguagem ao estudar as características das falas dos adultos. Segundo este ponto de vista, a interação social e a troca comunicativa são pré-requisitos básicos para a aquisição da linguagem. Deste modo, para a abordagem interacionista, o leitor usa sua competência enquanto leitor e interage com o autor através de técnicas interpretativas.

O leitor segue marcas sugeridas pelo autor ao longo do texto para alcançar um entendimento global da obra. Compreendemos os modelos interacionistas de leitura como os que mais contemplam a dinâmica do ato de ler, pois não apresentam uma supremacia do texto ou do leitor, porém, uma relação interativa entre ambos para a construção de sentidos.

A teoria interacionista em questão compreende que o sentido do texto é construído dialogicamente na influência mútua entre os sujeitos ativos em situação de atuação social. Neste raciocínio, a leitura passa a ser entendida como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.” (HOCH; ELIAS, 2007, p. 11). Dando relevância à concepção interacionista de leitura, destacamos, o pensamento de Duran (2009, p. 04):

[...] não apenas enfatiz[a] o papel do leitor ou do texto, mas aceit[a] que o produto

darelacão entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre leitor e texto ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura.

O autor contempla a necessidade de que o processo de leitura apresente uma interação entre o leitor e o texto para que resulte o sentido buscado. O fundamento desse sentido, por seu lado, dependerá do conhecimento de mundo e do repertório que o leitor acumulou ao longo da sua vivência. Respalhando a teoria interacionista de leitura, Kleiman (1982, p. 38) informa que

Para os psicólogos da educação, a leitura é um processo interativo porque o “desvendamento” do texto se dá simultaneamente através da percepção de diversos níveis e fontes de informação que interagem entre si. Assim, por exemplo, o sujeito leitor utiliza conhecimentos ortográficos, sintáticos-semânticos, pragmáticos, enciclopédicos para ter acesso ao texto.

Kleiman entende que o aluno com habilidades para decodificar o texto escrito e capaz de utilizar informações sintáticas completou a aquisição da língua. Neste entendimento, as dificuldades de compreensão do texto escrito resultarão de estratégias inadequadas de leitura (KLEIMAN, 2002). Deste modo, faz-se necessário utilizar estratégias de leitura que reconstruam informações do texto mediante a utilização de conhecimentos prévios, uma vez que “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. (KLEIMAN, 2002, p. 20).

Dialogando com Kleiman acerca do conhecimento enciclopédico, acrescenta-se a essa linha interacionista de leitura o pensamento de Solé (1998, p. 22): “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura.”. Por esta razão, é necessário estar presente no processo um leitor ativo, que processa e examina o texto, e permanece em constante diálogo com seus conhecimentos prévios, construindo sentidos para a leitura que pratica.

Assim, inferimos que “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que abordam seus objetivos.” (SOLÉ, 1998, p. 22). Desse modo, um mesmo texto pode adquirir diferentes e múltiplos significados de acordo com o objetivo e a bagagem cognitiva do leitor. Solé compreende ainda que ler não se restringe ao processo de decodificação de um texto, mas, para ler, a decodificação é necessária. Além disso, esta autora enfatiza que a leitura envolve a compreensão e, quando essa compreensão é alcançada, torna-se um instrumento útil de acesso à almejada autonomia leitora.

Ao contemplarmos o entendimento de Solé (1998), no que diz respeito aos objetivos que guiam o ato da leitura, precisaremos escolher as estratégias que os conduzirão e que possibilitarão o controle durante todo o processo de leitura desses objetivos. Por essa razão,

esse processo deve ser ensinado e aprendido, levando em conta os seguintes fatores: conhecimentos linguísticos; ativação dos conhecimentos prévios; clareza dos objetivos; e motivação para efetivar a leitura.

Por fim, a autora mostra que o ensino dos procedimentos para a compreensão textual não deve ser encarado como um fim em si mesmo, mas um meio para a criança aprender a interpretar, por isso, é importante conceber “a leitura não como um processo inseguro de translação de um código para o outro, mas como um desafio interessante que precisa ser resolvido, para saber o que diz e como devem dizê-lo, [...]” (SOLÉ, 1998, p. 61).

Nesse seguimento, o professor assume a responsabilidade de ensinar os procedimentos elementares e fundamentais ao novel leitor. Deverá revelar-lhe os segredos de um leitor experiente para a criança, leitora em potencial, com pouca experiência de leitura, mas se ensinada e devidamente orientada poderá fazer uso das técnicas necessárias para o sucesso da aprendizagem da leitura literária.

De acordo com as reflexões realizadas ao longo deste trabalho de pesquisa, observamos que o professor está inserido em todas as relações de aquisição e desenvolvimento do letramento literário. Por isso, também precisa de capacitação, seja a partir de treino pessoal ou de formação continuada, uma vez que o processo de ler é complexo, por constituir-se de tarefa cognitiva a envolver fatores como percepção, atenção e memória. Antes da condução das estratégias para acesso ao texto literário, o professor deve estar cômico do seu papel de mediador e de despertador de ideias, pois, “se o professor não perceber a complexidade do processo de leitura, e da interação, ele estará a maioria das vezes, ecoando acriticamente comentários alheios, sem conseguir implementar essa visão, verbalizando sem agir.” (KLEIMAN, 2011, p. 19).

Retomando a visão de Solé, no que diz respeito às estratégias de leitura, é possível destacar três considerações concernentes ao desenvolvimento da leitura. São elas: 1) a situação educativa é um processo de construção conjunta (criação de comunidades leitoras); 2) o professor exerce a função de guia desse processo (mediação pedagógica); 3) o processo resulta da interiorização do que foi ensinado e do seu uso autônomo por parte do aluno (autonomia leitora). No entanto, este processo será possível se o professor reconhecer a leitura como ação cognitiva e que, embora a compreensão leitora seja subjetiva, ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto.

As reflexões de Solé são complementadas pelo posicionamento de Bortoni-Ricardo (2013) sobre a denominada ‘Pedagogia da Leitura’. Essa concordância didática ocorre tanto na definição de Bortoni-Ricardo ao definir o professor como agente de letramento, quanto ao defender a tese de que um “bom trabalho pedagógico de andaimagem³ na mediação da leitura

pode surtir efeitos muito positivos.” (2013, p. 26). A esse respeito, para Solé, nesse processo de andaimagem, o professor deve mostrar quais as estratégias que ele, como leitor experiente, utiliza no processo da leitura, uma vez que:

A leitura e a escrita são procedimentos; seu domínio pressupõe poder ler e escrever de forma convencional. Para ensinar os procedimentos é preciso “mostrá-los” como condição prévia à sua prática [, que] consiste em oferecer às crianças as técnicas os “segredos” utilizados pelo professor quando lê e escreve [...]. (1998, p. 63-64)

Refletindo sobre a citação acima, é possível concluir que, embora a compreensão leitora seja um processo subjetivo, ensinar a ler configura-se na criação de uma expectativa prévia do conteúdo que tem como referência o texto lido. Contudo, essa compreensão só será concretizada se o professor reconhecer a leitura como ação cognitiva.

Ainda fazendo referência a uma perspectiva interacionista de leitura, destaca-se o pensamento de Leffa (1999, p. 29), segundo o qual “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato de leitura”. Em outro momento, o autor afirma que

O argumento mais forte, no entanto, que uso aqui da abordagem interativa é o pressuposto de que ela é necessária para uma explicação adequada e completa da leitura. Essa explicação deve envolver não apenas aspectos essenciais do texto, do leitor e da comunidade discursiva em que o outro está inserido, mas também de que forma esses aspectos se auto influenciam. A abordagem interativa, na medida em que perpassa diferentes linhas teóricas, permite o estudo dos vários elementos que compõem a leitura, de maneira distribuída e equilibrada, evitando a centralização num único foco de interesse (1999, p. 14).

A leitura na perspectiva interacionista deixa de ser compreendida como uma atividade individual e passa a ser entendida como resultado de um comportamento social.

O contexto cognitivo dos interlocutores “reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal” (KOCH; ELIAS, p. 63). É o que ocorre quando fazemos uso dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, das situações comunicativas, da superestrutura e dos torneios estilísticos. Nesta direção, observamos o pensamento de Iser, precursor da Estética da Recepção, segundo o qual

Os lugares vazios indicam que não há a necessidade de complemento, mas sim a necessidade de combinação. Pois só quando os esquemas do texto são relacionados entre si, o objeto imaginário começa a se formar; esta operação deve ser realizada pelo leitor e possui nos lugares vazios um importante estímulo. Mediante eles, assinala-se a possibilidade de ligação de seus segmentos, possibilidade não explicitada pelo texto. Ao indicarem uma relação não formulada, os lugares vazios liberam os esquemas de perspectivas para serem interligados pelos atos de representação do leitor; eles desaparecem no momento em que tal relação é representada. (1996, p. 126-127)

Neste entendimento, Iser define o texto literário como um processo de interação recíproco entre texto e leitor. De outro modo, ocorre uma interseção entre a visão de mundo do leitor e o repertório do texto. A partir dessa interação com o leitor se obtêm o preenchimento dos espaços vazios do texto. De acordo com tudo o que foi exposto, anteriormente, compreendemos que para o aluno vir a ser um leitor competente e autônomo, capaz de ler e ativar todos os sistemas de conhecimentos relativos ao texto e ao contexto, necessita de espaços de leitura acessíveis e de livros em quantidade suficiente para atender à sua demanda. A relação composta por professor, leitor, espaço adequado, obras literárias e contexto, viabilizarão reflexões, debates e até posteriores socializações das obras sugeridas. Assim, o aluno-leitor se sentirá contemplado e assistido pela escola como um todo.

Outrossim, a leitura literária é um importante aliado na busca pelo desenvolvimento intelectual dos alunos. Com os avanços da leitura em sala de aula, os alunos-leitores desenvolverão o senso crítico, a capacidade de argumentação e interação, e, ainda, terão o contato com a norma padrão. É maiormente, com esses escopos, que o presente trabalho de pesquisa busca desenvolver práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental. Para isto, recorreremos a dados estatísticos para mensurar o percentual de leituras realizadas no Brasil. Estudos realizados pelo Instituto Brasileiro Opinião Pública e Estatísticas (IBOPE), em 2015, mostram que o total da população leitora no Brasil corresponde a 104,7 milhões de habitantes, perfazendo um total de 56% leitores, contrastando com 44% de não leitores. Essa realidade se agrava na região Norte, uma vez que registra uma porcentagem de 53% de leitores, e 47% de não leitores. A pesquisa aponta ainda que a população leitora no Brasil lê em média 4,96 livros por habitante a cada ano. Se considerarmos apenas o Norte, esse percentual cai para 3,93% livros.

Esse quadro estatístico corresponde, em parte, ao precário investimento relativo à criação de universidades públicas, fonte formadora de licenciados para a Educação Básica. Por exemplo, enquanto a região sudeste apresenta dezenove universidades, criadas há décadas, a região Norte apenas dez, sendo algumas inauguradas recentemente.

Para enfrentar a defasagem do acesso ao livro e o baixo desempenho dos alunos da Educação Básica em exames nacionais (ENADE) e internacionais (PISA)³, no quesito leitura,

³ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) implementa avaliações globais da educação. Iniciou, no Brasil, em 2000. Os resultados implicam indicadores para o ensino. As provas de desempenho abarcam estudantes na faixa dos 15 anos. São abordadas três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) é a instituição nacional que administra esse programa, em nosso país.

formalizou-se esta proposta de pesquisa. O objeto de recorte escolhido, sabe-se já, a Literatura de Expressão Amazônica, segue o princípio de aproximar o estudante de um texto ficcional, com o qual estabeleça graus de identidade, e educá-lo de modo lhe desenvolver a faculdade de autonomia para a consecução da leitura crítico-reflexiva. A base desta pesquisa, portanto, se ajusta à compreensão de Silva (2009, p. 33):

Em uma sociedade como a nossa, onde se assiste à barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata, de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social. Leitores ingênuos, pessoas impassíveis diante das condições sociais e acostumadas à ótica convencional de perceber os fatos, muito provavelmente permanecem felizes em exercer a sua cidadania “de meia tigela”, a bem daqueles poucos que detêm os privilégios.

O acesso ao texto completo de uma obra sob a orientação experiente do professor permite ao estudante refletir sobre a sua cidadania. Neste sentido, advoga-se que compete à educação literária desfazer as ambiguidades do texto e conduzir o aprendiz a encontrar aberturas para soluções de problemas tanto de interpretação quanto de práticas. As novas descobertas provenientes do mundo ficcional concorrem para que aluno encontre novas perspectivas para a sua vida – tornar-se autônomo e livre para pensar.

2.4 Experiências Leitoras: o professor leitor

Não há como negar o arsenal de conhecimentos que podemos adquirir por meio dos textos literários. Muitos escritores consagrados mostram que a experiência leitora que possuem suportam relevantes memórias afetivas. Essas experiências permitem que cada leitor compreenda a importância e o aprendizado que o acesso ao texto lhe propicia. Por esta lógica, destacamos a experiência leitora da escritora Ana Maria Machado, publicada na revista *Ecofuturo* (2010, p. 18), na qual faz o seguinte relato:

[...] histórias que me contaram, histórias que me encantaram, livros que me formaram [...]. Tudo isso se mistura quando analiso de onde vim. Mas a memória conservou tudinho, nos menores detalhes. Lembro-me das histórias sem livros que minha avó me contava, um tesouro de narrativas orais, do rico patrimônio de nossa literatura popular. Mas também guardo intactas as lembranças dos livros que meus pais liam para mim.

A ficcionista nos mostra que todas as experiências leitoras são válidas e significativas, desde a lembrança das narrativas orais apresentadas pela avó de maneira informal e descomprometida, até as experiências mais formais impressas pelos livros inseridos no repertório da autora pelos pais, ambos leitores assíduos e conhecedores da literatura canônica.

A literatura entra na vida de Machado quando era ainda criança, fato recorrente na vida da maioria dos escritores. Esse contato intenso com a leitura literária na tenra idade possibilitou que a outrora criança cheia de sonhos e imaginação fértil se tornasse uma escritora contemporânea assídua nas infinitas salas de aula, do Ensino Fundamental, no Brasil.

Assim como os escritores têm muito a nos dizer acerca das suas experiências leitoras, o professor precisa ter um repertório de leituras deveras significativo. Desse modo, desempenhará com competência sua função educadora e será exemplo pelo conhecimento que ostenta. De modo contrário, o escasso repertório do formador pode desmotivar os alunos, pois lhe seria penoso oferecer experiências, por um lado, e, por outro, não teria estratégias ou motivações para a condução do acesso a obras com potencialidades capazes de seduzi-los e lhes despertar novas perspectivas sobre si e o mundo.

O professor deve apresentar competências para a seleção das obras. Nessa oportunidade, ele abre caminhos para que o aluno, como diz Machado (2007), descubra o tesouro que nossos antepassados nos deixaram como herança, e, conseqüentemente, devemos nos apropriar dele. Esse tesouro está representado pelos clássicos universais, pois, para a autora, eles são nossa maior riqueza. Não é sábio deixá-los trancafiados em baús, enquanto caminhamos, tropeçando em nossa língua, sem lançarmos mão do conhecimento que necessitamos para um simples diálogo ou para a elaboração de um discurso mais complexo.

É um indicativo da LDB/2017 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 2.415, de 16/02, conforme a LDB/1996, nº 9.394, de 20/12), dos PCNs e da BNCC/Ensino Fundamental, que os educadores contribuam para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade. No entanto, a escola não está conseguindo concretizar essa instrução. A prova é que os índices brasileiros de repetência estão diretamente ligados ao desenvolvimento da proficiência dos estudantes nos diferentes anos de escolaridades do ensino básico. Fica evidente que a escola brasileira não tem cumprido sua função de ensinar a ler, no sentido lato do termo e, também, não tem ensinado a escrever (ABREU, 2011). Tudo é preocupante, tendo em vista que vivemos em uma sociedade na qual as trocas sociais acontecem rapidamente por meio da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual ou pelas plataformas que envolvem hardware e software. Infelizmente, a maioria dos alunos não apresenta memórias leitoras significativas, uma vez que poucas são as experiências de leitura por eles vivenciadas. Isto se deve ao fato de ser a escola o único espaço a proporcionar acesso aos textos literários para grande parte dos alunos de educandários públicos. Por esta razão, autores e obras devem ser muito bem escolhidos pelos professores, porquanto influenciarão sobremaneira na vida dos alunos.

Um adendo pessoal. Eu, enquanto professora, ao longo de vinte e dois anos, ministrando aulas de Língua Portuguesa e desenvolvendo projetos de leitura, vivi momentos de grande alegria. Em diferentes situações consegui auxiliar alunos em sua competência leitora. No entanto, as frustrações também derivaram das vezes em que as exigências sobre o aluno lhes foram imponderáveis, não obtendo a proficiência almejada pelo planejamento das aulas.

Algumas vezes, ocorreu-me o pensamento de desistir de novas investidas em favor da lida com o processo da leitura. Mas o compromisso em acorrer com a demanda da leitura a cada geração presente na sala de aula, ano após ano, me fizeram imergir em reflexões sobre os projetos de leitura que havia desenvolvido. A responsabilidade docente, ainda, me exigiu observar as individualidades e os contextos dos alunos. Além disso, inúmeras vezes, narrei-lhes as minhas experiências leitoras, incluindo as dificuldades enfrentadas. Enfim, mostrei-lhes que a minha realidade não foi diversa da deles.

As melhores memórias sustentam a minha maturidade profissional. Em diferentes situações, encontro ex-alunos e ouço: “Professora, estou na universidade!”; “Professora, lembra de mim, sou seu colega de trabalho! ”; “Professora, estou no Mestrado! ”; “Professora, nunca esqueci nossos projetos de leitura! ”; “Professora, escrevi uma poesia, posso lhe mostrar? ”. Estes são alguns exemplos que justificam a minha atividade docente, em que pesem todos os percalços da educação pública brasileira.

Na esteira do exposto, afirma Silva (2011, p. 23), que

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para a (re) produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar.

O autor evidencia a relevância da leitura na vida do professor, que trabalha diretamente com a produção e reprodução de conhecimentos, obtidos por meio da prática leitora, o que será imprescindível na sua ação de formar leitores.

Lajolo (2000, p. 07), ao refletir acerca da importância da leitura, ponderou:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca- como sabe quem lê Vidas Secas de Graciliano Ramos- independente de aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Mais uma vez retomamos a reflexão acerca da necessidade de se ter experiências leitoras. Nesta ocasião, tendo como referência o pensamento de Lajolo (2000), pois, segundo ela, são essas práticas que capacitam o professor a trabalhar a leitura em sala de aula. A experiência do professor deixa-o habilitado para as escolhas dos textos e os modos de ensiná-los, tendo em vista o contexto do seu público, conforme orienta Rouxel:

O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula. (2013, p. 290)

Ela nos chama a atenção sobre uma das atribuições do professor, o de conservar um

distanciamento da interpretação institucionalizada de leitura, de um ensino pré-fabricado. A autora entende, ainda, que o professor, sendo mediador no processo da leitura, por esta razão, algumas vezes, deve renunciar a algumas singularidades da sua leitura pessoal, com o intuito de deixar o aluno fazer a sua própria leitura.

Silva (2009) é incisivo na defesa do professor-leitor, novamente. Ele critica o sistema educacional brasileiro, que não oportuniza a qualificação adequada do professor, tampouco lhe oferece condições apropriadas ao ensino. A soma desses problemas, portanto, gera um professor despreparado para desempenhar o seu ofício. Além disso, recebe, nas escolas, um programa curricular aquém do almejado pelas diretrizes nacionais do MEC:

No Brasil, a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou, então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudoleitores. Ou, então, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabrestos e outras coisas assim. O resultado desse quadro lamentável é vergonhoso todos sabem; dependência dos livros didáticos e outras receitas prontas, desatualização, redundância dos programas de ensino, homogeneização das condutas didáticas, repertório restrito, ausência de habilidades e de competências de leitura, estagnação intelectual, etc. (2009. p. 23)

O professor é protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Para melhor entendimento da sua função educativa, devemos colocar em perspectiva, de modo extensivo, as particularidades que o enformam, sendo tais as definidoras das suas opções metodológicas. Fatores subjetivos, éticos e morais, ecoam na sua vida profissional (docente) e institucional (escola, colegiado). Este horizonte é perscrutado por Silva, em consonância com os estudos do educador António Nóvoa:

António Nóvoa talvez seja, modernamente, a voz mais gabaritada do mundo para discorrer sobre o ofício de professor⁴. De fato, as suas reflexões, veiculadas em diferentes obras, recuperam a história da profissão e formam um quadro que junta, dinâmica e articuladamente, três dimensões: o professor enquanto ser humano ou pessoa, o professor enquanto profissional, e o professor enquanto membro partícipe de uma organização (a escola). [...] essas três dimensões são - ou podem ser - banhadas por processos específicos de leitura. Esse “banho” é que robustece a identidade do professor enquanto profissional e cidadão, oportunizando melhores planos e programas de leitura junto aos estudantes. (2009, p. 23-24)

O professor, na dimensão pessoal, é influenciado pela trajetória das suas experiências somadas ao contexto da família e da comunidade, onde está inserido. Tais elementos são decisivos para a conformação do seu caráter. Da consolidação do seu perfil emanam suas atitudes e escolhas laborais. As opções de leitura do professor de Língua Portuguesa, por exemplo, serão conseqüentemente estimuladas por essas vivências, conforme as experiências leitoras de escritores consagrados da nossa historiografia literária, comentadas acima.

A instância pessoal do professor, também, é circundada por práticas sociais de leitura ou letramentos específicos. Entre elas, elencamos: leitura de sinais de trânsito, receitas médicas, bulas de remédios, jornais diários, noticiários, lista de supermercados, folhetos promocionais, revistas semanais com temas variados, comunicação por e-mail e WhatsApp. Acrescentamos, por fim, leituras por vezes despreziosas de textos literários e metaleituras sobre a arte em geral.

A segunda dimensão estabelecida por Nóvoa destaca o professor enquanto profissional leitor. Esta dimensão leva em conta que o ofício de ensinar requer comprometimento do educador a sessões contínuas de leitura. É atribuição do professor envolver-se com pesquisas relacionadas ao objeto de ensino, para além da sua formação universitária. De outro modo, resta claro que bons profissionais precisam estar em constante formação e ajustando-se às emergentes mídias digitais.

Ao longo da vida de professor da Língua Portuguesa, múltiplas leituras concernentes

⁴ São vários os escritos de António Nóvoa que tratam da profissão do professor, mas as três facetas aqui tratadas podem ser encontradas nas duas primeiras obras: **Profissão professor** (Porto Editora, 2003) e **Vidas de professores** (Porto Editora, 2007).

aos gêneros textuais e aos tipos de discurso precisam ser desenvolvidas. Muitas são as atualizações necessárias; inúmeras vezes suas práticas educacionais precisam ser desconstruídas e reconstruídas para que ele continue ativo e produtivo, no mercado de trabalho. Por fim, na terceira dimensão de Nóvoa, o professor, deve ser observado inserido em uma instituição educacional, ativo em participação coletiva de projetos político-pedagógicos. Nesta instância, suas atividades pedagógicas apontam para uma direção curricular comum a ser atingida a partir dos objetivos das metas institucionais.

Diante de toda a reflexão realizada, é lícito constatar que ser professor-leitor em uma sociedade que pouco prioriza a educação é uma empreitada intensa. Para mudar essa história, é necessário compromisso e muita perseverança, porque os impedimentos são numerosos: baixos salários, salas de aula lotadas, falta de bibliotecas, ausência de profissional nas salas de leitura e/ou bibliotecas, entre outros obstáculos.

2.5 Relação entre professores e alunos leitores no desenvolvimento do letramento literário

Há inúmeras discussões acerca da eficácia da aplicabilidade de propostas de leitura literária com flagrantes problemas básicos, tais como: acervo bibliográfico insuficiente para atividades programadas; ausência de espaços reservados para o desenvolvimento da leitura; formação docente deficitária – por vezes, o professor apresenta repertório limitado de leitura, além de desconhecer estratégias ou metodologias de ensino. Essas dificuldades repercutem no ensino e na aprendizagem. A aquisição de competências para decifração do texto fica limitada, e, do mesmo modo, o desvendamento das realidades que se apresentam ao aluno, fora e dentro da escola.

Embora essa problemática relativa à educação literária exista, temos ciência das orientações dos PCNs de que a Literatura compõe um bem nacional, portanto um direito de usufruto de todo cidadão brasileiro. Contudo, ainda, há um longo caminho a percorrer para que esse bem seja uma aquisição de todos os estudantes. Não basta apenas disponibilização de acervo bibliográfico. É necessário que as políticas públicas de ensino, o corpo docente da escola, e a comunidade escolar, em geral, estejam comprometidos a garantir o fomento e o desenvolvimento de projetos de leitura.

O professor Zair Silva (2017), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), desenvolveu um projeto de leitura em seu doutoramento, que consistiu em criar ou recuperar espaços de leitura. Silva, juntamente com alunos do seu grupo de estudos da UFOPA, preparou outros estudantes da graduação em Letras e Pedagogia para realizarem um trabalho de leitura

com discentes de escolas públicas, na cidade de Santarém e zona rural, abrangendo ribeirinhos e planaltinos. Pela condição social e geográfica, esses estudantes são prejudicados pela falta de acesso a bens e conhecimento, e lesados pela ausência de políticas públicas de incentivo à leitura.

Essa ação político-pedagógica objetivou avaliar os efeitos da presença estruturada de uma ação leiturizante, nos espaços onde foi aplicada. Entre as conclusões de Silva, destaca-se a defesa da democratização da leitura, isto é, o acesso a um bem cultural sem embargos:

A permanência do espaço na comunidade perpassa a compreensão de por que ler. De nada adiantarão livros se a leitura não for entendida como bem cultural que instiga a capacidade reflexiva. É necessário aumentar o acervo, mas, acima de tudo, é necessário que a quantidade de pessoas lendo com qualidade se multiplique, e isso será realidade quando a leitura deixar de ser gesto pragmático ou simplesmente entretenimento, tornando-se necessidade e direito de todos de apropriar do bem cultural. (2016; p.135)

O pesquisador compreende que a apropriação da bem cultural 'leitura' ocorrerá concretamente a partir do aumento da quantidade de leitores. E que esses leitores estejam em processo contínuo de leitura e aquisição de conhecimento. Assim, se multiplicará o apoderamento desse bem cultural.

As análises realizadas no decurso deste capítulo conduzem ao entendimento de que é possível realizar uma educação literária eficaz, tendo em vista a idealizada competência leitora dos alunos, conforme as orientações nacionais, por meio do letramento literário. A proposição de que professor e aluno interajam pela prática da leitura, advirá da consolidação dos conhecimentos literários de ambos, além de desenvolverem-se críticos e reflexivos.

Para que o letramento literário funcione, entretanto, as estratégias de leitura não podem instituir-se em caixas cerradas. Algumas podem funcionar para um determinado grupo de alunos e para outro não. Entre as técnicas de leituras mais comum, citamos: oral, coletivo, individual, silenciosa, compartilhada, mediação de leitura, andaimagens, sequência didática. Por sua vez, os resultados relevantes ou irrelevantes, das propostas de letramento, dependem de apoios diversos, entre outros, de orientações nacionais sobre a educação literária compartilhadas nas escolas, e preparação adequada (cursos teóricos e didáticas) dos professores para acessar as obras ficcionais. Testificam também para esse cômputo o comprometimento familiar e o interesse dos alunos (motivação).

O testemunho de leitora, da escritora Ana Maria Machado, exemplifica a experiência de assídua e profunda leitora. Esse nível de compreensão, propiciada pelo contato com a obra ficcional, é um desafio para o professor de Língua Portuguesa, na execução dos seus projetos de leitura:

Ler uma narrativa literária é um fenômeno de outra espécie. Muito mais sutil e delicioso. Vai muito além de juntar letras, formar sílabas, compor palavras e frases, decifrar seu significado de acordo com o dicionário. É um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano. (2002, p. 77)

A autora, consumida pelo prazer do texto, nos instrui sobre o quanto é significativa a leitura literária e o que este tipo de atividade pode proporcionar ao leitor. Por esta razão, compreendemos a pertinência de os professores apropriarem-se de técnicas sobre o letramento literário, no intuito de oportunizar aos alunos a vivência de experiências realizadas por meio da absorção do texto. Para o desenvolvimento de leitores competentes e autônomos, a educação do texto ficcional não deve se restringir a formar leitores funcionais, detentores de capacidade mecânica de interpretação. Posteriormente, quando esses alunos estiverem intelectualmente maduros, poderão caminhar sozinhos em suas viagens literárias.

Dito isto, e com base na reflexão aqui proposta, ao longo deste capítulo, percebemos que um dos principais desafios encontrados pelo professor da Língua Portuguesa continua sendo o de possibilitar aos estudantes a aquisição da leitura e garantir autonomia deles diante de uma sociedade exigentemente letrada. Essa autonomia traz à tona o leitor competente da sociedade tecnológica da contemporaneidade. Este, por sua vez, no entendimento de Lajolo (1999, p. 105), é definido como

O leitor que, diante de um texto escrito, tenha a autonomia suficiente para atuar desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, contextuais que ampliem a significação do texto a tal ponto que se possa considerar ter havido, efetivamente, apropriação da mensagem, do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre textos, com o mundo.

Considerando a reflexão de Lajolo, defendemos que a leitura e o domínio da linguagem, atualmente, são considerados instrumentos de apropriação de conhecimentos que contribuem para melhor desenvolvimento e realização pessoais, proporcionando maior grau de autonomia para o indivíduo atuar na sociedade, condições necessárias para o exercício pleno da cidadania. Resta claro que a leitura, em especial a leitura de textos literários, é mais do que um conteúdo escolar. Esse conteúdo, instrumentalizado pela educação literária, agencia as etapas da leitura, do texto menos ao mais complexo, sendo este o ficcional,

[...] texto complexo por excelência, onde convergem todas as hipóteses de realização

da língua. Ao contemplar um conjunto de fatores que implicam a sedimentação da compreensão histórica, cultural e estética, o texto literário permite o estudo da rede de relações (semânticas, poéticas e simbólicas), da riqueza conceptual e formal, da estrutura, do estilo, do vocabulário e dos objetivos que definem um texto complexo. (Portugal, MEC, 2015, p. 05).

A ampliação dos processos de aquisição da leitura ultrapassa a ordinária decodificação de palavras, uma vez que permite múltiplas leituras e produção de sentidos. Essas conquistas, provenientes da interação autor-texto-leitor, são mediadas sobretudo pelo professor, no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a leitura é um passaporte para o ingresso na cultura escrita, da sociedade letrada, e garante ao leitor os méritos de um cidadão, no sentido amplo da palavra, uma vez que não existe cidadania plena sem leitura e interpretação do mundo (letramento).

Cabe a nós educadores fazermos valer esse direito a cada um dos nossos alunos, uma vez que, segundo Ziraldo (1988, p. 27), “[...] a tônica da escola deveria ser a leitura, num trabalho que fizesse do hábito de ler uma coisa tão importante como respirar.” Por derradeiro, resta mencionar que o letramento literário não é uma forma milagrosa para solucionar a grave defasagem da leitura existente nas escolas brasileiras. Ele é um poderoso aliado na aquisição da competência linguística, entretanto, para que os professores tenham êxito, precisam comprometer-se em processar uma mediação de qualidade entre alunos.

A orientação pedagógica sobre leitura, aqui desenvolvida, segue a perspectiva de letramento sob a mesma compreensão de Cosson (2014). O entendimento do pesquisador sobre o sintagma ‘letramento literário’ desenvolve uma proposta de concepção para além do exercício da escrita instrumentalizada rotineiramente nas escolares. Para ele, essa modalidade pedagógica de ensino consolida habilidade e competência sobre a língua e derivações interpretativas, nos contextos sociais: “[...] o processo de letramento literário que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” (2014, p.11)

A alfabetização foi uma proposta de ensino da língua materna que logrou êxitos por muitos anos. Centrava-se em aprendizado instrumental do idioma. Os textos ficcionais eram utilizados com propósitos de se adentrar no universo da formalização escrita da fala, e a interpretação desses textos não avançavam além da metaleitura. As pesquisas atuais, no entanto, correspondem à exigência de um aprofundamento acerca da aprendizagem do idioma e da interpretação dos conteúdos dos discursos. Nesta direção, Kleiman define letramento literário como:

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o

letramento era definido, e segundo o qual o letramento era definido e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Kleiman (2012, p. 18-19)

Nesta senda, para contribuir com o debate sobre o papel do letramento na educação das aulas de Língua Portuguesa, abordaremos particularidades regionais e questões sociais, presentes na literatura, uma vez que enfocaremos a LBEA. Os textos escolhidos, como recorte para este estudo, apresentam a localidade e o pitoresco. Mas, também, comunicam arquétipos. Desse modo, objetivamos comunicar o local e o universal, aos alunos. Valores, moralidade, ética, crença e História, se imbricam no discurso narrativo, que conta a formação do povo amazônico. Em vista disso, podemos conferir o peso cultural dos contos selecionados.

Nesta sessão abordamos a importância de um professor precisar ser leitor e, diga-se de passagem, um bom leitor para entusiasmar, envolver, seduzir o aluno ao universo leitor. Por essa razão, traremos a seguir exemplos de dissertações do PROFLETRAS traduzem essa busca por metodologias de trabalhar a leitura literária em turmas do ensino fundamental. As dissertações selecionadas, em sua totalidade, partem de projetos de leitura que vivenciam a temática da valorização da LBEA.

2.6 O papel da literatura amazônica em dissertações do Profletras

Após estudo contínuo de investigação acerca de dissertações desenvolvidas sobre a temática da literatura amazônica, selecionei um número reduzido de dissertações. Embora o desejo fosse de absorver um número bem maior de produções científicas. No entanto, o limitado tempo disponível para a produção da presente dissertação me impossibilitou de abranger um número maior de dissertações. Registro aqui que qualidade não faltam aos textos da literatura amazônica.

No ano de 1997 eu, Alcilene Pinheiro do Amaral Aragão, em dupla com a Professora Rosenira Pires, à época ambas acadêmicas, já percebíamos a necessidade de introduzir narrativas amazônicas ao ensino de literatura e produção textual. Foi assim que orientadas pela Professora Doutora Socorro Simões Rodrigues da UFPA produzimos uma dissertação em formato de TCC intitulado: “ A 2.7 2.7

2.7 Importância da contextualização na produção textual

O objetivo dessa produção textual era de proporcionar ao aluno a contextualização dos conteúdos, permitindo-lhes desenvolver a expressividade e criatividade para que pudessem

produzir textos coerentes e coesos de acordo com os critérios de uma boa produção textual. O que traria melhores e maiores possibilidades de informações para que os alunos pudessem escrever redações mais adequadas às temáticas propostas. Registra-se que nas décadas de 80 e 90 as redações solicitadas aos vestibulandos apresentavam propostas vagas e com ausência de textos bases que pudessem auxiliar na elaboração desses textos.

Para alcançar o objetivo acima exposto foi pego como ponto de partida um estudo acerca da lenda do boto, elemento típico do folclore de Santarém-PA. Tendo como base textos registrados no livro: Santarém Conta publicação de 1995. Após todo o processo de contextualização, a lenda era reproduzida pelos alunos em formato de teatro, histórias em quadrinho, fantoches, etc. Ao final de todo esse processo de contextualização sugeria-se que fosse criada uma narrativa com a mesma temática folclórica.

Ao final de todo esse processo, chegou-se ao seguinte resultado: A contextualização levou os alunos a escreverem com muito mais desenvoltura e criatividade. Verificou-se ainda que a maioria dos alunos, de ambas as escolas pesquisadas, conseguiram produzir uma narrativa com a temática folclórica do boto a partir do trabalho de contextualização. Neste momento, cabe ressaltar, que a pesquisa acima abordada desenvolveu a pesquisa proposta em duas escolas de esferas diferentes: Uma escola pública: Ubaldo Corrêa e outra escola particular: Colégio Tapajós vinculado à FIT(Faculdades Integradas do Tapajós) . O Colégio Tapajós ainda existe e hoje funciona nas dependências da UNAMA (Universidade da Amazônia) antiga mantenedora da FIT.

O objetivo de trabalhar com uma escola pública e outra particular foi o de comparar as suas esferas de ensino é saber se os alunos ao serem motivados e apresentando textos contextualizados a produção textual poderia ser melhor desenvolvida. A resposta foi positiva. Mais de 80 % dos alunos envolvidos no projeto conseguiram contextualizar as suas produções textuais. O que nos impactou enquanto professoras iniciantes, à época da pesquisa.

Passados 25 longos anos os anseios por um ensino de leitura literária que contemple textos amazônicos permanecem. Ainda há uma exclusão de textos e autores da região amazônica. Uma vez que é considerada uma *literatura de margem ou à margem da sociedade*. Apesar de que a literatura marginal vir, transformando-se no que diz respeito a tradição literária brasileira, com o passar dos anos. Na atualidade é colocado em cheque por muitos críticos literários, o que múltiplas vezes avaliam de forma preconceituosa, uma vez que têm como objetivo central apresentar vozes pouco presentes na tradição literária brasileira. De outro modo, as mudanças ocorreram lentamente e em razão da gama de estilos, textos e autores de literatura da atualidade. O que permite sentir que há maior representatividade literária. Abaixo

veremos pequenos resumos de dissertações de mestres do PROFLETRAS sobre a temática da leitura literária de autores amazônicos.

**“NARRATIVAS ORAIS: COLETA, REESCRITA E CONTAÇÃO DE CAUSOS”-
Reizivaldo Pereira Lima**

Foi assim que no ano de 2016 o Professor Reizivaldo Pereira de Lima, santareno de nascimento. Mas cursou o PROFLETRAS em SINOP MT. Professor do 5º ano do Ensino Fundamental, percebeu a necessidade de trabalhar a oralidade com seus alunos. Então, escreveu a dissertação intitulada: “ NARRATIVAS ORAIS: COLETA, REESCRITA E CONTAÇÃO DE CAUSOS”.

A dissertação do professor Lima objetivou proporcionar práticas de letramento que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas e extralinguísticas dos discentes, visando a utilização da linguagem oral de forma adequada de acordo com a intenção e situação comunicativas, através da contação de causos.

Com o intuito de executar o projeto foi proposto uma sequência didática voltada para o 5º ano do ensino fundamental I, focando a oralidade, já que há poucas sugestões de como trabalhar a oralidade em sala de aula. Já que o que se costuma observar são práticas que se limitam, muitas vezes, apenas a questionários orais sobre determinado texto ou tema.

A experiência em questão foi aplicada com 24 alunos do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal, na cidade de Santarém, Pará. Através da aplicação da sequência básica proposta foi possível observar que os alunos um considerável desenvolvimento das habilidades orais. Ao final do desenvolvimento da pesquisa foi possível concluir que o trabalho em questão possibilitou um avanço das habilidades orais dos discentes vislumbrando que as modalidades oral e escrita não são antagônicas e, por isso, complementam-se.

Histórias Contadas, Histórias Criadas- Hamilton Fernandes

O texto dissertativo em questão trabalha a leitura e escrita de Narrativas Oraís da Amazônia (NOAs) em turma de 7º ano do ensino fundamental. O professor Hamilton Fernandes, atuante em Macapá-AP, mestre pelo Profletras, com dissertação aprovada em 2021. Desenvolveu a seguinte proposta de intervenção: *Histórias Contadas, Histórias Criadas*, que trabalha a leitura e escrita de Narrativas Oraís da Amazônia (NOAs) em turma de 7º ano do ensino fundamental.

Partiu de dois princípios, a saber: 1) o crescente desestímulo dos alunos à leitura e, concomitantemente, à escrita; e, 2) a presença de narrativas orais de caráter regional no imaginário local, interligadas à vivência e à história do povo. A dissertação procura, então, esclarecer se o trabalho com as NOAs em sala de aula tem impacto positivo no aprimoramento

da leitura e produção textual dos alunos, e de que forma isso se daria.

Com o intuito de fundamentar esse estudo aprofundou seus estudos em BAYARD (1955) e ELIADE (1972) para entendimento do que seja mito e lenda; LOUREIRO (1995), que nos apresenta as encantarias e o imaginário amazônico, amparado por TODOROV (1975) e CHIAMPI (2008), com suas noções do fantástico e do maravilhoso na literatura; ZUMTHOR (2010) e seus conceitos de performance e carga dramática nas narrativas orais; RYAN (2013), apresentando as noções de transficcionalidade e *crossover* de personagens e universos narrativos; THIOLENT (1986) e BRANDÃO & BORGES (2007), embasando a metodologia de pesquisa participante utilizada no projeto de intervenção. A partir disso, apresentou as NOAs sob diversas mídias, captando a atenção do aluno e fazendo-o se identificar com a história contada, valorizando sua própria vivência. Isso também serviu de estímulo para se fazer uma releitura, em texto escrito, das narrativas apresentadas.

Depois de toda a pesquisa desenvolvida, notou-se que o trabalho com as NOAs em sala de aula incentiva a criatividade na produção textual, mostrando a importância de se valorizar tais narrativas, principalmente por possibilitar ao aluno reconhecer-se protagonista de sua cultura e se sentir valorizado pelo conhecimento que carrega consigo.

Fernandes, em sua dissertação com as NOAs em sala de aula investiga tanto a leitura quanto a escrita. Acreditando que a grandes partes das narrativas trabalhadas fizesse parte do contexto literário dos alunos, mesmo que fosse inserido no universo da oralidade.

“... o trabalho de leitura e escrita ficaria mais empolgante e atraente para esse público. O projeto deveria responder à questão que nos era recorrente: toda essa indiferença do aluno à leitura e à escrita se deve a algum modo pouco atrativo de trabalho textual? De que maneira isso poderia se tornar mais interessante para o aluno caso se trabalhasse nas aulas as narrativas da região, que seus pais conhecem, seus avós conhecem, e provavelmente eles próprios conhecem? Mais importante ainda é que esse trabalho com narrativas amazônicas passa pela questão de identidade cultural, pela questão do orgulho em fazer parte de uma região rica em encantarias. No entanto, o nosso aluno consegue se identificar nessas narrativas? Consegue se ver nessas histórias e, mais ainda, se orgulhar de pertencer a esse ambiente?”

Nosso próprio desafio – como habitante dessa região, como professor de alunos habitantes dessa região, e agora como pesquisador das narrativas orais dessa região – foi o de nos reconectarmos a esse mundo um pouco esquecido. Foi muito inspirador lembrar histórias lidas na infância em um livro que a memória de criança insiste em descrever como grande, de capa preta empoeirada, com ilustrações magníficas da Iara em um igarapé escondido na folhagem da mata; do Curupira espreitando atrás de um tronco caído; do Uirapuru quase invisível na ramagem do alto de uma árvore; de uma índia emergindo das águas enluaradas estreitando nas mãos seu precioso muiraquitã. O livro nunca foi reencontrado, mas a pesquisa que daí veio permitiu o desenvolvimento da intervenção *Narrativas Oraís da Amazônia – Histórias contadas, histórias criadas*.

O professor Fernandes é poeta desde muito jovem. Em outras palavras a poesia, as narrativas amazônicas estão em suas veias e como tal não poderia estar ausente uma forma

poética de dissertar, levando o leitor a se transportar para o mundo fantástico das narrativas amazônicas; envolventes, fantasiosas, mágicas e capazes de nos fazer duvidar de se o que é considerado lenda, mitos fazem parte do imaginário ou se realmente são reais. Digo isto, porque sendo moradora da floresta tenho minhas crenças das quais afirmo: “ Como dizer que não existem se tantas pessoas afirmam ter visto? Como não se encantar, se tudo já é um encanto? Sintamos a emoção de Fernandes na conclusão abaixo:

Lembro que minha orientadora, professora doutora Ana Maria Vieira Silva, certa vez terminou um encontro de orientação dizendo que nossa dissertação deveria procurar mostrar ao aluno a Amazônia como celeiro de memória, preservar a memória de maneira orgulhosa. Depois de ler os textos feitos por alunos de 12, 13 anos, percebemos que havíamos feito isso. Não com todos, e certamente não completamente, mas a memória estava ali, na metalinguagem de histórias vindas de avós imaginários contando histórias para os netos ficcionais. E o orgulho com certeza estava ali, na maneira de tentar se projetar no texto, na figura do neto que recebe do avô, da avó, toda uma carga cultural e memorialística desses encantados que andam entre nós; orgulho de estar presente no texto, na figura da criança que suplica “Vovô, vovô! Conta a sua história com o curupira”.

Fernandes, em sua colocação se assemelha às atitudes das ancestralidades indígenas que desde os primórdios da sua civilização já lutavam para manter suas tradições, através de costumes, comidas, caça, pesca e também a língua. Especialmente as histórias contadas por seu povo. O professor, deixou-se impregnar pela possibilidade de resgatar e manter as memórias do povo da floresta como já dizia Thiago de Mello. Permitindo, assim, que a identidade desse povo fosse resgatada. Assim como, a possibilidade de torná-los protagonistas de suas histórias.

POEMAS AMAZÔNICOS EM SALA DE AULA: UM INCENTIVO À VALORIZAÇÃO DA CULTURA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL –

Maria Ivanilce

O dissertação a ser exposta tem como título; Poemas Amazônicos em sala de aula: um incentivo à valorização da cultura, leitura e produção de textos no ensino fundamental, e traz como título da proposta de intervenção Amazônia em versos: Leitura de poemas em sala de aula, como um incentivo à valorização da produção literária de poetas amazônicos.

A excelente proposta metodológica deu origem a um material pedagógico a ser sugerido e utilizado pelos professores do ensino fundamental. A professora Ivanilce desenvolveu a presente proposta com uma turma de 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco, município de Óbidos-Pa.

Com o intuito de alcançar os resultados pretendidos, esta dissertação utilizou-se da pesquisa bibliográfica, qualitativa e participante. Nesse sentido, teve como objetivo geral fazer um estudo de poemas de autores de expressão amazônica, identificando os possíveis entraves da ausência desses textos no ensino básico e, com esse estudo, usando metodologias voltadas para a leitura, produção oral e escrita, criar possibilidades para o exercício dessas leituras na

vida cotidiana do aluno do ensino fundamental.

Destaca-se ainda que o objetivo a ser discutido neste trabalho em seus quatro capítulos, abrange temáticas essenciais que contribuirão para o desenvolvimento da leitura, produção oral e escrita dos alunos no ensino fundamental. Bem como as atividades que irão favorecer o despertar da valorização das produções literárias da região amazônica. Desse modo, nos resultados da pesquisa é visível a necessidade que os alunos têm de conhecer obras de autores desta região, o que se percebeu durante as discussões feitas em sala de aula. E tudo se confirmou a partir da avaliação, momento em que os alunos, através de suas falas demonstraram a satisfação em ter feito leitura de poetas da região amazônica. Os principais teóricos que embasaram esta dissertação foram: Candido, Britto, Moisés.

2.8 A presente dissertação intitulada leitura de contos da literatura de expressão amazônica: fruição e (re) conhecimento de práticas culturais

A presente dissertação intitulada Leitura de contos da Literatura de Expressão Amazônica: fruição e (re) conhecimento de práticas culturais nasceu da inquietação da professora-pesquisadora ao constatar a ausência de atividades de leitura com textos de literatura de Expressão Amazônica no fundamental maior (6º ao 9º ano) e como esses textos seriam trabalhados a fim de que os alunos lessem mais, percebessem a leitura como um meio de aquisição de conhecimentos e valorizassem as práticas culturais. Como afirma Candido, a literatura é fator de humanização e direito humano, portanto, deve estar ao alcance de todos. Com essas atividades, o aluno, além de ter contato com textos pouco acessíveis, tem a oportunidade de vivenciar experiências e aprendizados que só o texto literário proporciona. Como atividade de intervenção na sala de aula, foi desenvolvido um projeto de leitura denominado Contos para acordar e encantar composto de oito oficinas, focado na leitura de contos de literatura de Expressão Amazônica, aplicado em uma turma de 9º ano, na cidade de Monte Alegre. A proposta de intervenção foi transformada em um caderno de atividades que servirá de apoio a outros professores que sintam a necessidade de trabalhar com esse tipo de leitura e será mais uma contribuição para o acesso a textos desses autores que não são encontrados em livros didáticos. Assim, esta pesquisa qualitativa participante tem por objetivo estimular a leitura em alunos do ensino fundamental, usando para isso textos literários de três escritores paraenses, que são: José veríssimo, Inglês de Sousa e Benedicto Monteiro, os quais ressaltam os elementos da cultura amazônica, promovendo, dessa forma, maior identidade dos alunos com os textos lidos. A pesquisa se baseou nos estudos de autores que versam sobre leitura literária, principalmente Bértolo(2014), Britto (2012/2015), Candido (2011),

Colomer(2007), Kleiman (1989/1995), Lajolo (1997/2001) e Solé (1999) e em algumas pesquisas já realizadas no âmbito do Profletras-Ufopa/UFPA sobre o tema. A experiência revelou que as aulas de Língua Portuguesa devem ser o momento e o lugar em que a leitura de textos literários, inclusive o de Expressão Amazônica, deve ter a primazia e servir como ponto de partida para as demais atividades como oralidade, análise linguística e produção textual e que o professor deve mediar essas atividades em todas as etapas.

ARTÍFICES DO DIZER, CAMINHOS QUE LEVAM A LER: AS NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS- JOSIANE SOUSA CARDOSO

Fruto do mestrado do PROFLETRAS – CAMPUS DE SANTARÉM, A professora Josiane Cardoso concluinte com tese desenvolvida em 2018, teve posteriormente, no ano de 2020 a sua dissertação publicada em parceria com o seu orientador Professor Doutor Edivaldo Bernardo.

A primeira parte – Artífices do saber; discorre sobre a forma de olhar o Amazonas, por exemplo, pelo olhar do colonizador ou do colonizado; Faz uma reflexão a respeito da Cultura amazônica e ainda permeia os caminhos da literatura e os motivos que levam um aluno a ingressar ao universo leitor. Já a segunda parte vai diretamente a aplicação do projeto com o título: Reinventando a roda literária com a contação de narrativas orais da Amazônia.

No relato acerca da aplicação do projeto de pesquisa compreende que as histórias narradas por meio da oralidade, fazem parte dessa cultura. A mestranda compreende que manter essa tradição, expandir a prática de leitura e consequentemente enriquecer esse saber é de fundamental importância para a educação e o ensino como forma de preservação de valores culturais e socioantropológicos.

Finalmente, vale acrescentar que ao promover uma proposta como essa, em que traz na sua essência a maneira artesanal e espontânea de ser, não limita o trabalho do professor na sala de aula, muito menos exclui outras maneiras de se ouvir e contar histórias. Independentemente da região e suas características culturais, o docente poderá trabalhar com os estudantes as temáticas apresentadas nas narrativas. Outra sugestão para essa caminhada, é buscar maneiras diferentes ou usuais para continuar o trabalho, como o de utilizar recursos tecnológicos audiovisuais, aproveitar o que é disponibilizado pela internet, ou produzir as histórias com seus alunos, gravando-as após a contação de narrativas ou depois da leitura de obras. O importante é mostrar como se faz e deixá-los que aprendam e que ensinem também, mas é necessário acompanhar de perto, e junto com isso, aguardar para apreciar os resultados. É como afirma Freire (2011, p.25): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, atitudes que se instituem num ciclo contínuo de relações humanas e de aprendizagem.

Diante de todas as publicações do PROFLETRAS acima mencionados e dezenas das que não consegui aqui compartilhar. Nos resta claro que trabalhar com autores e textos que nos permitem fazer uma reflexão sobre o ensino de Leitura Literária com temáticas amazônicas e também com a percepção sobre a Amazônia feita por escritores autenticamente da região. São

olhares diferentes sobre a região que podem representar a classe dominante ou a dominada, do curioso da Amazônia ou do cidadão da Amazônia. Aquele que veste a camisa da região, que se identifica como amazônidas. Entendo que a medida que o estudante se sente representado na leitura literária há mais possibilidades de exercer o papel de protagonista da sua própria história.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 O universo da pesquisa

A modalidade da pesquisa em análise é interventiva participante. Neste tipo de pesquisa, os participantes (alunos) são orientados pela professora-pesquisadora ao exercício das atividades propostas. A pesquisa não é quantitativa, uma vez que não têm o foco na quantidade da participação dos alunos acerca das atividades propostas. Seu foco está na qualidade, no resultado final dessas atividades, isto é, no fomento da capacidade reflexiva dos alunos, além do desenvolvimento da oralidade destes.

O método da pesquisa qualitativa favorece os dados subjetivos da pesquisa (Minayo 2009). Estes, por sua vez, enfocam diferentes formas de proceder diante de uma mesma realidade. De outro modo, o estudo não se concentra em dados numéricos ou gráficos que enfoquem percentuais quantitativos das atividades propostas.

Para Minayo (2009, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só pelo que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Objetivando responder aos questionamentos dos indivíduos participantes da pesquisa, é necessário respeitar todas as questões subjetivas que envolvem os pares da pesquisa. Embora os alunos tenham em comum a mesma escola, participem de classes sociais aproximadas, e sejam moradores de uma região com iguais peculiaridades, manifestam diferenças e pontos em comum. As semelhanças e as divergências dos alunos devem constar no centro da discussão, já que são protagonistas de suas próprias histórias.

A pesquisa realizada, tendo por norte o propósito inicial de buscar estratégias de leitura com o intuito de desenvolver o letramento literário, desenvolveu-se do seguinte modo: a primeira parte da pesquisa consistiu na realização de uma coleta de dados com o intuito de conhecer os alunos a serem investigados por meio de questionários e protocolos de leitura nos moldes da proposta da Prof.^a Stella Maris Bortoni-Ricardo. Este protocolo consta em fazer uso do banco de dados do projeto “Leitura e mediação pedagógica”, financiado pelo CNPq. Nesta fase, será observada a relação que o aluno tem com a leitura e a competência leitora com o texto literário.

A segunda parte efetivou uma sequência didática com o gênero conto, nos moldes da sequência básica (SB) e da sequência expandida (SE). Ambas as propostas desenvolvidas e

ensinadas por Cosson no livro **Letramento literário Teoria e Prática**, publicado no ano de 2014.

A SB apresenta quatro etapas; motivação, introdução, leitura e interpretação. No decorrer da leitura há intervalos, momentos em que a professora convida o aluno a apresentar resultados de sua leitura (COSSON, 2014, p. 62) por meio de uma conversa realizada com os alunos, além da leitura de textos que tenham a mesma temática apresentada no material em estudo. A SE, por sua vez, ressalta as articulações existentes entre educação, experiência e saber literário de forma sistematizada. Desse modo, realiza a aprendizagem da literatura; extrapola os limites da leitura do texto e dialoga com outros textos. Resta claro que a SE se diferencia da SB por fazer uso de duas interpretações, quais sejam: a contextualização e a expansão, elemento imprescindível da SE (COSSON, 2014b, p.76-95).

Além da Sequência Básica e a Sequência Expandida, será utilizada uma proposta desenvolvida por SOLÉ (1998), na obra **Estratégias de Leitura**. Por seu turno, Solé apresenta três momentos de abordagem: o antes, o durante e o depois da leitura. Respectivamente, fatores correspondentes à motivação e aos objetivos da leitura; análise das hipóteses levantadas; sugestão de atividades práticas. Todas as etapas do projeto de pesquisa serão explicitadas detalhadamente no decorrer dos capítulos concernentes à análise das oficinas aplicadas durante o projeto de leitura.

3.1 A motivação da pesquisa

Há alunos que aprendem sozinhos, por meio de computadores, livros, acesso à internet. No ano de 2020, e agora, em 2021, o acometimento mundial da pandemia, advinda por meio do Corona Vírus, levou estudantes do mundo inteiro ao isolamento social, promovendo o uso imprescindível da internet. Em um curto espaço de tempo, professores precisaram aprender a fazer vídeo-aulas, com ou sem recurso financeiro. As escolas privadas propiciaram condições favoráveis para essas aulas acontecerem. Mas, o precário ensino público nacional não permitiu o aviamento para a produção dessa modalidade de ensino. Desse modo, aprofundou-se o abismo entre o ensino de boa e o de má qualidade. No entanto, este abismo é um obstáculo que muitos professores nas universidades ou mesmo no dia a dia das salas de aulas buscam transpor, como nesta pesquisa que me desafio a realizar sobre letramento literário.

A presente pesquisa foi desenvolvida inicialmente por meio de estudo teórico e posterior revisão bibliográfica acerca do letramento literário em contos da LBEA, sob a abordagem

sociointeracionista. Tomamos por fundamentação os estudos de Rildo Cosson e Solé acerca de técnicas de letramento literário e estratégias de leitura. Posteriormente, foi desenvolvida uma intervenção com alunos do 8º ano do Ensino fundamental de uma escola pública estadual sobre o letramento literário. Os textos ficcionais, listados acima, completam a proposta metodológica de ensino aqui desenvolvida. Por derradeiro, foi realizada a análise dos dados coletados na pesquisa em consonância com os autores estudados.

A ausência de biblioteca na escola é um ponto relevante a ser mencionado. Como dito anteriormente, não há biblioteca ou espaço de leitura na escola. Apenas na reforma ocorrida de 2018 a 2020 ocorreu a inclusão da biblioteca. Constata-se assim, que durante o desenvolvimento do projeto não tínhamos uma biblioteca para ser utilizada como suporte pedagógico. Os livros recebidos pelo FNDE estavam guardados em estantes improvisadas e caixas de papelão.

Quando um professor precisava de algum livro fazia um levantamento do que podia ser utilizado. Foi dessa forma que eu como professora de língua portuguesa fiz a verificação dos livros existente acerca da literatura brasileira de expressão amazônica nas caixas de livros da escola. Foi assim que localizei três autores: Inglês de Sousa; (Contos da Amazônia e O missionário) José Veríssimo; (Biografia e Cenas da vida amazônica) Márcio Souza; (Lealdade); Eucanaã Ferraz (Poemas da Iara); Entretanto, os textos selecionados para o projeto foram obtidas na biblioteca pública da cidade e na biblioteca da UFOPA e ainda em site da internet. Em seguida os comprei e posteriormente, precisei reproduzi-los, pois, não havia condições financeiras de aquisição por todos os alunos. O que inviabilizaria o projeto.

3.2 O contexto da pesquisa

A Escola Estadual de Ensino Integral, Médio e Fundamental Maria Uchôa Martins está situada na Avenida Moaçara, nº 704, no bairro Floresta, em Santarém (PA). O bairro é composto em sua maioria por jovens, perfazendo um percentual de 31,2% da sua população, sendo esta de baixa renda. Há registros de considerável violência, associada ao restrito acesso a políticas públicas. A sua fundação data de 24 de outubro de 1978, no governo do professor Clóvis de Moraes Rego, ao tempo da Secretária Estadual de Educação a professora Aracy de Jesus Barros Pereira. Seu nome foi escolhido com o intuito de homenageara a professora fundadora do 1º Jardim de Infância do Pará, Maria de Nazaré Leal Uchôa Martins, que dedicou 50 anos da sua vida ao magistério.

Figura 1 - Área externa da Escola Maria Uchôa Martins



Fonte: Acervo da Escola Maria Uchôa Martins

Figura 2 - Área interna da Escola Maria Uchôa Martins



Fonte: Acervo da Escola Maria Uchôa Martins

A referida instituição teve como diretora no ano da sua fundação a professora Maria Celeste Pinto Galúcio e como secretária Maria do Carmo Tavares Leal, além de seis professores, quatro serventes e um vigilante. Possuía à época duzentos e quinze alunos. Funcionava nos turnos matutino e vespertino, ofertando apenas a 1ª. Série do Ensino Fundamental. Havia apenas a 1ª Série porque era ano inaugural da escola. Então, é prático oferecer vagas apenas para a série inicial da modalidade de ensino a ser trabalhada. No caso, em questão foi oferecida a 1ª Série do Ensino Fundamental das séries iniciais. Posteriormente, foram inclusas as demais séries.

Na gestão do Professor Maurício Imbiriba Castanho, o segundo gestor, foi implantado o Ensino Fundamental de 5ª Série. E, em 1996, durante a gestão do professor Irlando Freire, a secretaria municipal de educação inseriu a 6ª e a 8ª séries, do mesmo ciclo. Somente em 2001, na gestão da diretora Maria Vanderci Vasconcelos Marinho, ocorreu a introdução e do Ensino Médio.

No ano de 2018, ocorreu a implantação do Ensino Médio de Tempo Integral, na gestão da professora Juliana da Ponte Santos. Em 2020, esta instituição ofereceu à comunidade o ensino de 9º ano, do Ensino Fundamental, e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio de Tempo Integral, razão pela qual a escola recebe recursos oriundos do Fundo Rotativo. No ano de 2017, a escola passou por uma consulta com o intuito de implantar o Ensino Médio Integral. Devido a essa implantação, no ano de 2018 não houve mais oferta do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, uma vez que, ao aderir ao Ensino Médio Integral, gradualmente, no decorrer de três anos, encerar-se-ia o Ensino Fundamental, o que ocorreu em 2020.

Apesar de todo o esforço por parte dos professores e demais funcionários da escola para a implantação do Ensino Médio Integral, no mês de junho de 2020, em plena pandemia do Corona Vírus, foi solicitada uma reunião em caráter de emergência para que professores e comunidade escolar decidissem acerca da permanência ou do fim desta modalidade de ensino, no ano de 2021.

Após intensa discussão, 98% dos presentes decidiu pelo fim do Ensino Médio Integral e retorno do Ensino Fundamental Regular; Ensino Médio Regular e EJA. Os motivos que levaram a comunidade escolar a essa deliberação, foram: diminuição considerável do número de alunos após adesão do EMI (em 2017, foram matriculados 727 alunos, ao passo que em 2020 havia cerca de 330, sendo 50 de duas turmas do Ensino Fundamental); ausência de contrapartida do Estado em recursos financeiros e patrimoniais; alimentação insuficiente, entre outros problemas relacionados; ausência de biblioteca, internet escassa.

Esses problemas são agravados pela falta de condições financeiras dos alunos, para continuarem os estudos. A EEFM Maria Uchôa Martins está localizada no Barro da Floresta, na cidade de Santarém-PA, sendo bairro periférico com habitantes de baixa renda. Um número considerável de alunos necessita trabalhar para melhorar o orçamento familiar em empregos diversos, entre eles: serviço doméstico; ajudantes de oficina, de pedreiro, de padaria; garçons e garçonetes; vendedores de lojas; alguns legalizados como menor aprendiz e outros sem nenhum benefício trabalhista. Esse contexto definiu que a escola não apresenta um perfil socioeconômico para o estudo em tempo integral.

A citada escola não está recebendo recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola

(PDDE) e não está contemplada no Programa Novo Ensino Médio, cujas escolas-piloto estão recebendo os recursos diretamente do Governo Federal. Para realizar ações pedagógicas, sociais, esportivas, e relacionadas à saúde, a escola estabeleceu parcerias com instituições diversas, entre outras, as de ensino superior, o Posto de Saúde do bairro, o SESC (Serviço social do comércio), a Associação do Bairro, o Projeto criança feliz, e a Fundação para Paz.

A clientela é oriunda de diversos bairros periféricos vizinhos à escola. A faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental varia de 12 a 17 anos, e apresentam um baixo poder aquisitivo. Por seu turno, os alunos do Ensino Médio estão na faixa etária entre 14 e 19 anos, com nível cultural bastante diversificado.

Figura 3 - Visita do Governador Helder Barcalho e entrega dos chips de celular aos alunos



Fonte: Acervo pessoal da escola Maria Uchôa Martins

O Corpo Docente, composto por 23 professores, no ano de 2020. Destes, 11 possuem pós-graduação (Especialização) e 03 possuem o curso de Mestrado. Há ainda na escola 04 serventes, sendo 02 no turno da manhã (serviço terceirizado) e 02 no turno da tarde, além de 03 merendeiras. A segurança é atribuída a 01 único vigilante. A área administrativa é composta por 01 secretária e 02 assistentes administrativos.

No ano de 2018, data da pesquisa, havia no Ensino Fundamental os seguintes professores: Prof^ª Alcilene Pinheiro do Amaral Aragão com as turmas de 7º e 8º ano- registra-se que a pesquisa com os textos de leitura literária foi realizada com os alunos de 8º ano. A Professora Silvana ministrava aulas para as turmas turmas de 9º ano. Vale esclarecer que no ano de 2018 só haviam essas três séries de Ensino Fundamental. Porquanto, a Escola Maria Uchôa Martins preparava-se para deixar de ministrar aulas para o Ensino Fundamental- responsabilidade legal primordial do município de acordo com a LDB- e preparava-se para ficar apenas com turmas do Ensino Médio Regular e com alunos do 1º ano do EMI(Ensino Médio

Integral) que estava sendo introduzido da escola em questão.

Fazia parte do quadro de lotação da escola a Professora Elisângela Coelho- responsável pelas turmas do 1º ano do EMI. Os demais professores: Reizivaldo ... Andreia.. e Héllem Picanço. Faz-se necessário mencionar que haviam deixado a escola no início de 2018, por conta da introdução do EMI- mais de 20 professores. Além de um número grande de alunos. Haja vista que os alunos de 9º ano que não aderiram a essa nova modalidade de ensino precisaram sair da escola. Além de que cerca de 5 turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) . Na minha opinião, a saída do Ensino Fundamental; Ensino Regular e EJA foi arbitrária. Uma vez que inúmeros alunos precisaram se deslocar para escolas distantes de suas moradias e ainda causou prejuízo a vários professores, sem falar na perda de alunos que foi numerosa. A arbitrariedade mencionada também se dá pelo fato de que a consulta pública para o ingresso do EMI foi realizada com muita rapidez , em poucos meses. Nem os professores envolvidos direta e indiretamente no ingresso do EMI tiveram suas vontades respeitadas. A maioria dos professores foi contra. Mesmo assim, a mudança ocorreu. A escola não apresenta estrutura predial para manter alunos , em período integral, nas suas dependências. Nem ao menos dispunha de uma biblioteca- sala de leitura.

Como mencionado anteriormente, na escola não há biblioteca ou sala de leitura. Os livros são guardados em estantes improvisadas e maior parte deles ficam em caixas ou empilhados no chão, junto com os livros didáticos. Registra-se, entretanto, que há uma reforma em andamento na escola. E nesta reforma está previsto, finalmente, a inserção de uma biblioteca.

Outro fato relevante a ser destacado é o de que o número de livros didáticos recebidos pela escola é insuficiente para a quantidade de alunos matriculados . Desse modo, os livros didáticos não são utilizados na maioria das aulas. Em substituição aos livros didáticos usamos resumos e apostilas- Jovens do futuro – fornecido pelo Governo do PARÁ que auxilia os professores nas atividades textuais.

A escola apresenta inúmeros desafios a serem superados, entre os quais, o alto índice de evasão, a insuficiência de livros didáticos, a falta de acompanhamento da família na vida escolar dos alunos, a ausência de recursos financeiros e materiais. No ano de 2018, a escola iniciou um processo de reforma e ampliação dos espaços (laboratórios de informática e multidisciplinar; salas de leitura, de vídeo, de Educação Física, da Coordenação Pedagógica e do Conselho escolar). A referida reforma, concluída em 2020, não atende a todas as necessidades do Ensino Médio Integral. Ainda, a escola precisa de uma sala de descanso, um refeitório e maior quantidade de vestiários/banheiros, pois, esta reforma iniciou antes da sua adesão ao Ensino

Médio Integral.

3.3 Os discentes

Com o intuito de conhecer com mais profundidade os protagonistas desta pesquisa, decidimos elaborar um questionário de pesquisa referente aos conhecimentos de leitura existentes e as predileções de leitura, sobre a leitura amazônica, entre outros questionamentos, uma vez que o objetivo da pesquisa foi o de realizar um trabalho com contos de expressão amazônica. Dessa maneira, em agosto de 2018, foi aplicado o referido questionário em duas turmas do 8º. ano do Ensino Fundamental, aqui definidas como 8ª A, manhã, e 8ª B, tarde.

Figura 4 - Alunos do 8º ano em feira cultural



Fonte: Acervo da professora pesquisadora.

A escolha das turmas em questão teve o objetivo de analisar o nível de leitura dos alunos após os dois primeiros anos 6º e 7º ano do Ensino Fundamental maior, uma vez que se decidiu por realizar a pesquisa com turmas do 8º ano do Ensino Fundamental Maior. Outro motivo da escolha diz respeito ao fato de ainda poder acompanhar a turma na série seguinte, qual seja: o 9º ano e último ano do Ensino Fundamental. O escopo da pesquisa definiu-se por analisar se após a aplicação do projeto de leitura o interesse e a competência de leitura dos alunos envolvidos na pesquisa teriam sido ampliados.

Figura 5 - Alunos em sala de aula



Fonte: Acervo da Escola Maria Uchôa Martins

3.4 A professora pesquisadora

Alcilene Pinheiro do Amaral Aragão, 46 anos, 22 anos no magistério trabalhando com as disciplinas de língua portuguesa, literatura, redação e artes. A minha primeira experiência profissional foi com o Ensino Fundamental a partir do ano de 1997, na época contava 23 anos.

Ainda no ano de 1997, como já revelado anteriormente na introdução deste trabalho desenvolvi um projeto de produção textual contextualizada com a lenda do Boto. Sempre senti a necessidade de inserir nas aulas de leitura literária a temática amazônica. Mesmo passado 24 anos, infelizmente, a realidade pouco mudou. Há ainda um modesto trabalho com as produções textuais regionais, em especial amazônicas.

Em 2018 quando ingressei no PROFLETRAS da UFOPA fui levada a repensar as minhas práticas docentes. No entanto, a necessidade de trabalhar com a leitura literária em textos de autores amazônicos ainda se viu latente. Por essa razão, aqui estou motivada – apesar da pandemia causada pelo coronavírus – a concluir este trabalho iniciado no ano de 2018. Desejo contribuir com uma pesquisa relevante no sentido de trazer esclarecimentos, acerca, de como alguns professores de língua portuguesa vêm trabalhando a leitura literária em sala de aula e ainda informar sobre as preferências de leitura de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, antes e depois do projeto de letramento literário aqui exposto.

3.5 Reunião com os professores

No decorrer dos meses de junho e julho de 2018 elaborei o projeto de Leitura: Desvendando a leitura literária nos contos amazônicos. Havia ansiedade para colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo daquele semestre de aulas no PROFLETRAS - 2018. Assim, no retorno ao semestre letivo conversei de imediato com a coordenação pedagógica a

respeito do projeto e da necessidade de expor aos demais funcionários da escola sobre como o mesmo seria realizado, seus objetivos e adesão dos demais funcionários e alunos da escola no decorrer das práticas a serem realizadas.

Foi assim que no dia 06 de agosto de 2018 o projeto de leitura foi colocado em pauta, de outro modo, vale ressaltar que a reunião não foi exclusiva para a apresentação do projeto, esim mais uma das pautas a ser discutida.

Figura 6 - Reunião com professores, pais ou responsáveis de alunos



Fonte: Escola Maria Uchôa Martins

Quando chegou o momento expus o projeto desenhando por meio de palavras e slides como seria desenvolvido. Quais os objetivos principal e secundário a serem testados e possivelmente alcançados ou negados. Enfim, no momento, um misto de sentimentos de euforia e aprendizado.

Algumas perguntas foram realizadas acerca do projeto, tais como: Se eu precisaria de aulas extras ou minhas aulas eram suficientes para desenvolver o projeto? Se eu incluiria nas etapas de desenvolvimento do projeto conceitos ou notas para a avaliação bimestral?

Expliquei a coordenação pedagógica e aos demais presentes na reunião de que as etapas do projeto seriam inclusas num período de agosto a dezembro daquele ano (2018) e que cada etapa do projeto estava beneficiada por competências e habilidades de acordo com cada proposta de conto apresentada. As atividades orais e escritas teriam pontuações a serem inclusas nas notas bimestrais.

Alguns professores oferecem ajuda e propuseram poder ceder aulas se necessário. Um professor, em especial, Laurimar Figueira especialista em ciências sociais, história e teatro se dispôs a ajudar e prestar assistência no que fosse necessário. Agradei e posteriormente concretizei a ajuda do competente professor.

4 DO QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

O questionário em questão tem por objetivo avaliar o andamento das aulas de Língua Portuguesa no que tange a inclusão de textos de autores amazônicos que façam parte ou estejam excluídos do chamado cânone literário.

Poderíamos ter realizado a presente pesquisa, apenas com os alunos. Mas o projeto de leitura literária em análise não envolve somente os discentes. Uma vez que se os professores não estiverem dispostos a valorizar a cultura local, reafirmando as suas práticas e crenças, ou mesmo, mudar a sua prática, caso não trabalhem com autores amazônicos, de nada adiantará. Nesse interim vemos como imprescindível a participação dos professores de língua portuguesa nessa prática. Além de valorizar os mestres do ensino fundamental, personagem ímpar nessa tomada de decisões.

Após a execução de questionário online respondido por professores de vários municípios da cidade de Santarém obteve-se os seguintes resultados:

Figura 7- Encontro de professores de Língua Portuguesa do Oeste do Pará organizado pela Riziomar Pinheiro Oliveira

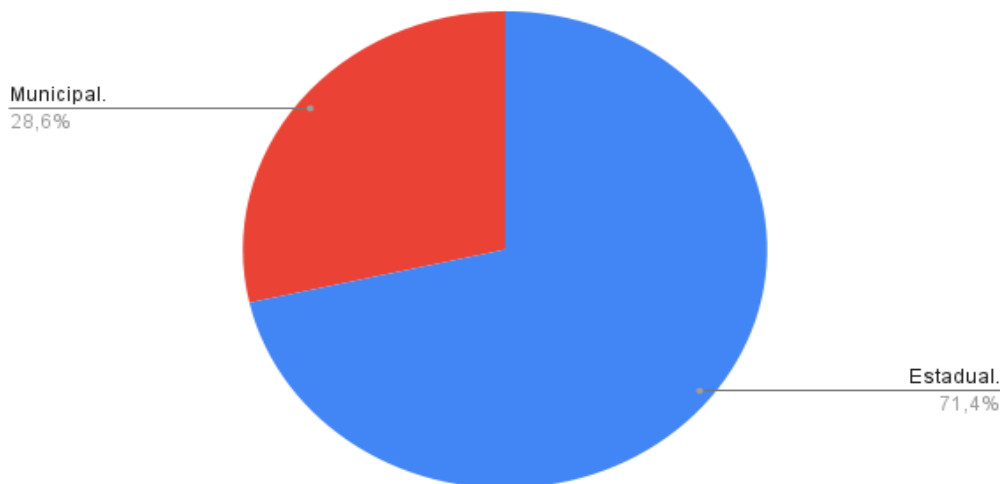


Fonte Acervo da professora pesquisadora

4.1 Questionário sobre Literatura de expressão regional respondido por professores

Gráfico 1- Rede de Ensino

1 - Você trabalha em qual rede de ensino?

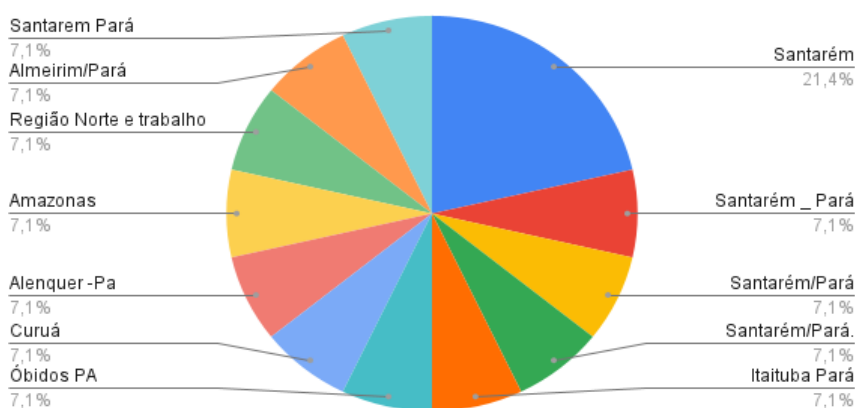


Fonte: Questionário respondido pelos professores

Ao analisar o primeiro gráfico infere-se que 28,6% dos professores que responderam ao questionário pertencem a rede municipal de ensino e 71,4% pertencem a rede estadual. Desse questionamento obtivemos respostas apenas de professores da rede pública. Importa informar, que embora só apareçam professores da rede pública, há professores que trabalham nas duas modalidades de ensino (pública e privada).

Gráfico 2 - Cidades nas quais trabalham os professores entrevistados

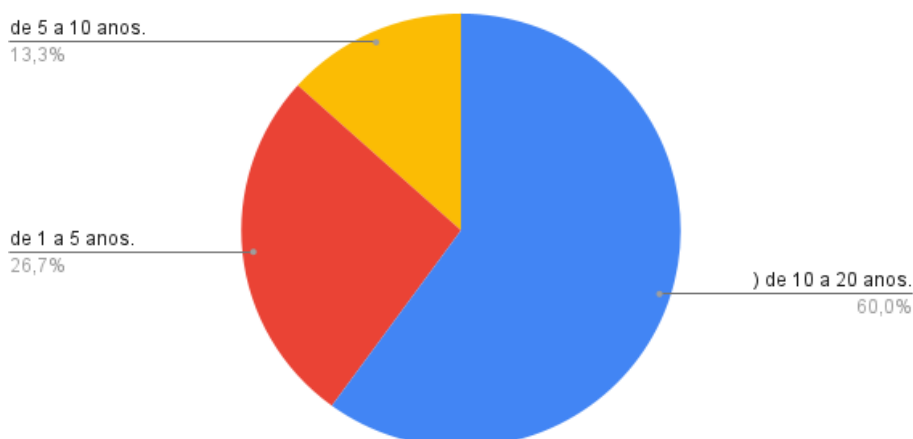
2 - Qual cidade e estado da região norte do Brasil você trabalha?



Fonte: Questionário respondido pelos professores

O questionário em questão foi respondido por professores de sete municípios, sendo 7% do Estado do Amazonas e 93% da Região Oeste do Pará. Englobando as seguintes cidade: Santarém, Almeirim, Alenquer, Curuá, Óbidos, Itaituba e a cidade de Tonantins no estado do Amazonas.

Gráfico 3 - Tempo de trabalho com a disciplina Língua Portuguesa
3 - Há quanto tempo você trabalha com a disciplina de Língua portuguesa no Ensino Fundamental?

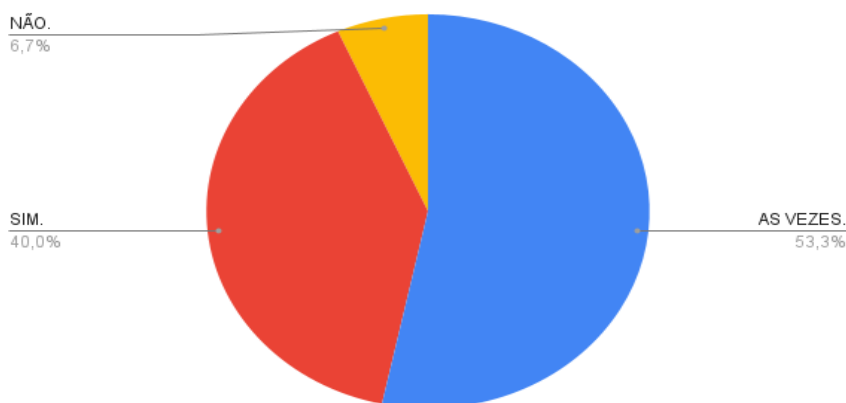


Fonte: Questionário respondido pelos professores

O terceiro questionamento diz respeito ao tempo de ministração de aulas da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, turmas de 6º ao 9º ano.

Gráfico 4 - Trabalho com escritores amazônicos

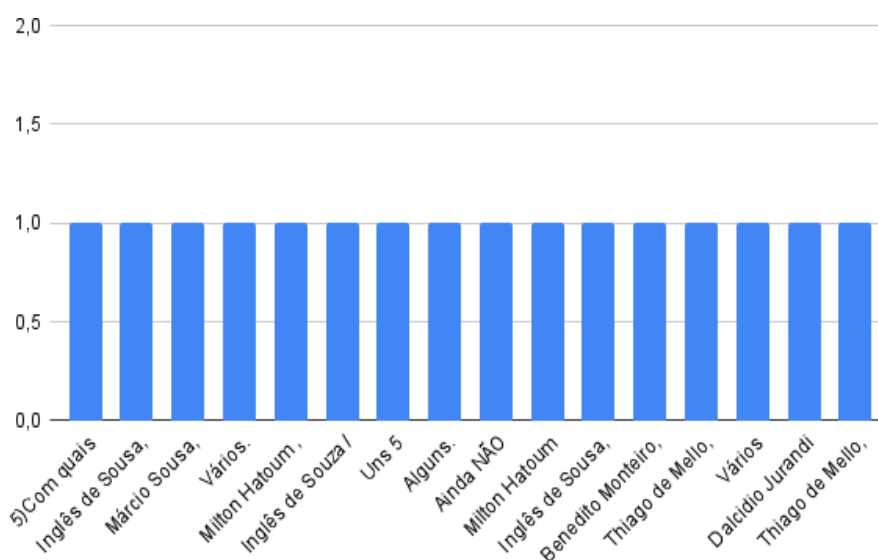
4 - Você trabalha com textos de escritores amazônicos?



Fonte: Questionário respondido pelos professores

A quarta pergunta que questiona sobre a utilização de textos de escritores amazônicos nos informa a realidade da inserção desses escritores no dia a dia da sala de aula. Assim, dos professores envolvidos na pesquisa, apenas 6,7% disseram não trabalhar com escritores amazônicos. Evidenciando uma promissora tendência de utilização de autores amazônicos nas aulas de Língua Portuguesa. Em sentido contrário, 40% total de professores, afirma trabalhar com autores amazônicos o que nos motiva a continuar com a prática do letramento literário a partir de contos de autores amazônicos. A maioria dos entrevistados, 53,3% dos professores dizem que apenas esporadicamente inserem os autores amazônicos em suas aulas de leitura literária.

Gráfico 5 - Com quais autores amazônicos já trabalhou?

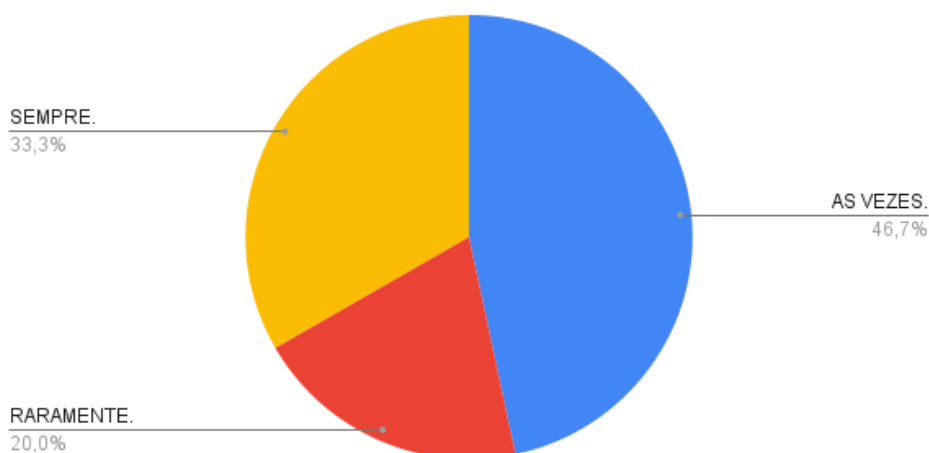


Fonte: Questionário respondido pelos professores

A quinta pergunta é mais específica e questiona a identidade dos autores amazônicos trabalhados por cada professor. As respostas elencaram os seguintes autores: Inglês de Sousa, Márcio Sousa, Milton Hatoum, Benedito Monteiro, Thiago de Mello e Dalcídio Jurandir. Ao que se observa os autores citados são todos pertencentes ao chamado cânone da literatura amazônica. Nenhum dos professores mencionou autores que estão excluídos do cânone literário, como se houvesse um certo receio em incluir autores “desmerecidos” pela crítica literária.

Gráfico 6 - Frequência de trabalho com escritores amazônicos

6 - Com que frequência você trabalha com escritores amazônicos?

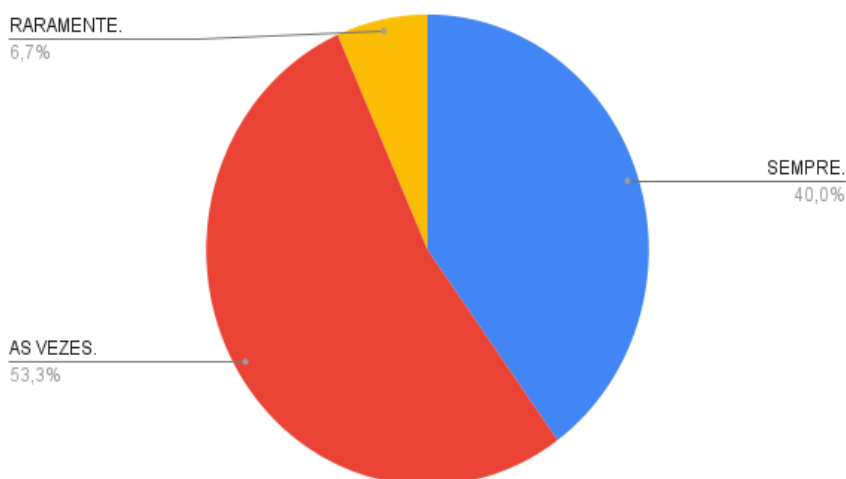


Fonte: Questionário respondido pelos professores

Ao alcançar o sexto questionamento que indaga a respeito da frequência na inserção de escritores amazônicos nas aulas de letramento literário chegamos as seguintes respostas: com 33,3% responderam que sempre utilizam os autores regionais. Ao passo que 20,0% disseram raramente trabalhar com os autores regionais. Mais a maioria 46,7% fazem uso dos textos de autores amazônicos as vezes.

Gráfico 7 - Receptividade dos alunos à leitura de textos regionais

7- Ao alunos são receptivos a leitura de textos regionais?

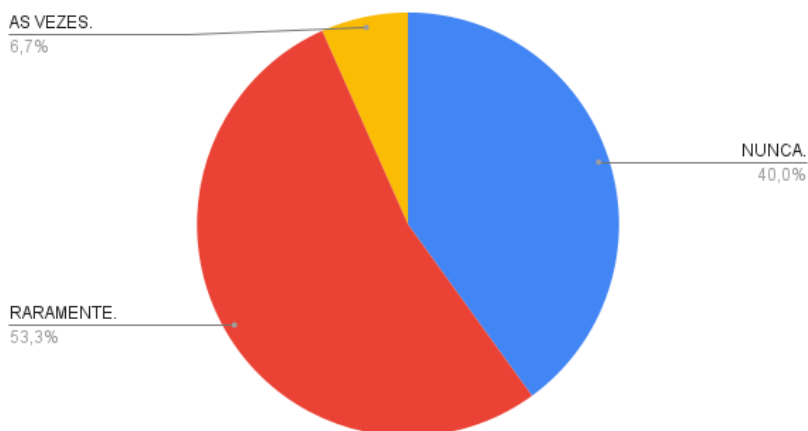


Fonte: Questionário respondido pelos professores

A sétima pergunta que muito nos impulsiona na pesquisa dá conta de investigar se os alunos são receptivos à leitura de textos regionais. Obteve-se as seguintes respostas em ordem crescente 6,7% responderam que raramente são receptíveis a leitura desses textos. Já, 40,0% disseram que sempre se mostram receptíveis à leitura de textos amazônicos. Enquanto que 53,3% dos entrevistados afirmam que, às vezes, são receptíveis a leitura de textos amazônicos. Neste ponto constata se que embora os alunos sejam receptivos ainda há um trabalho minucioso

a ser feito no sentido de incentivar e aproximar os alunos da literatura regional.

Gráfico 8 - A presença de textos amazônicos em livros didáticos
8 -Você já encontrou textos amazônicos em livros didáticos?

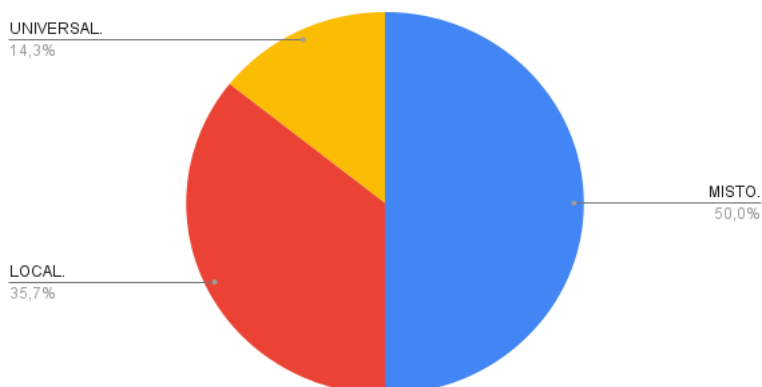


Fonte: Questionário respondido pelos professores

A oitava pergunta da conta da presença de textos amazônicos em livros didáticos. Os professores responderam que apenas 6,7% dos livros trazem textos amazônicos; 40% afirmaram que nunca trazem e 53,3% raramente trazem.

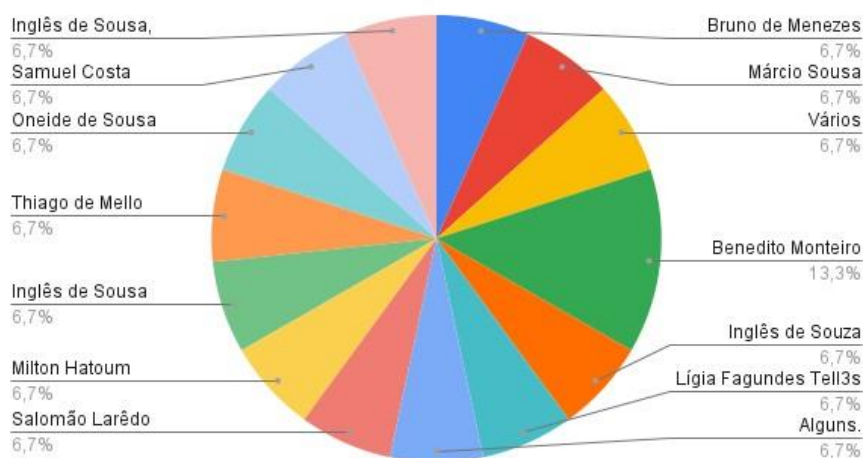
Gráfico 9 - Conteúdos trabalhados

9 - Os textos trabalhados apresentavam que tipo de conteúdo?



Fonte: Questionário respondido pelos professores

A nona pergunta refere se ao conteúdo abordado nos textos regionais. 14,3% afirmam ser o conteúdo universal, 35,7% de conteúdo local e 50 por cento conteúdo misto.

Gráfico 10 - Autores recomendados**10 - Cite um autor trabalhado que você recomendaria ?**

Fonte: Questionário respondido pelos professores

A décima e última pergunta questiona aos professores sobre quais autores amazônicos recomendariam para o ensino de letramento literário. As respostas abaixo representam a constância do letramento literário com os autores em ordem decrescente. Ainda aqui há a supremacia de autores pertencentes ao chamado cânone literário: Inglês de Sousa (20,1%); Samuel Costa (6,7 %); Oneide de Sousa (6,7%); Thiago de Mello (6,7%); Milton Hatoum (6,7%); Salomão Larêdo (6,7%); Bruno de Menezes (6,7%); Márcio Sousa (6,7%); Benedito Monteiro (13,3%); Lígia Fagundes Teles (6,7%); vários (6,7%); alguns (6,7%)

As 10 perguntas realizadas nos levaram a refletir que ainda há uma lacuna entre o que se estuda de literatura amazônica e o que deveria ser estudado. Percebeu-se que a literatura dos cânones ainda é exercida com prioridade e pode-se dizer com supremacia em relação as literaturas que não fazem parte do cânone literário. Isso posto, reafirmo a necessidade de trabalhar não só com autores favorecidos pela crítica literária. Mas também por autores desconhecidos da crítica literária. Porém tão bons escritores ou até melhores do que os autores apontados pela crítica.

Outrossim, embora tenho sido questionada a respeito do objetivo de utilizar a presente entrevista com professores de diferentes municípios da amazônia, acerca da utilização da LBEA em suas aulas. Esclareço: na minha humilde opinião, entendo que o trabalho com a LBEA é essencial em todo o território nacional, em especial na amazônia, local de labor destes professores. Desse modo, saber como o trabalho- embora seja uma pequena amostra- desses professores vêm sendo realizado é imprescindível para as minhas pretensões enquanto pesquisadora. Uma vez que pretendo publicar a presente pesquisa para que possa ser reaplicada em outras salas de aula da amazônia e demais regiões do Brasil. Sei que é um objetivo ousado, mas viável.

4.2 Questionário para avaliar a percepção dos estudantes

Nesta secção da pesquisa pretende-se avaliar os resultados do questionário abaixo exposto. Entende-se que embora seja uma pesquisa rasa a respeito do letramento literário da LBEA, ainda assim, vislumbramos um parâmetro de como está sendo exercida a leitura literária de textos e de autores amazônicos e se os autores escolhidos pelos discentes fazem parte do cânone literário.

Sobre o questionário ratificamos a seguinte informação ao texto: Este questionário pretende conhecer teus hábitos de leitura. Por favor, responda-o com toda a sinceridade possível. Ele não pretende medir conhecimentos nem servir como avaliação; servirá somente para conhecer melhor o perfil dos alunos e adaptar as leituras ao universo de conhecimentos de cada turma.

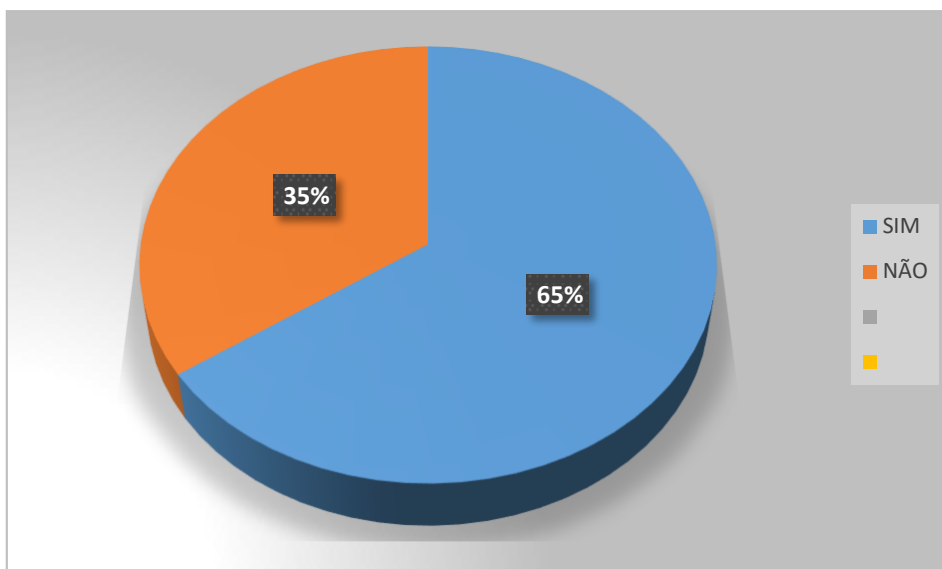
Figura 8 - Alunos preenchendo o questionário de leitura



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

O questionário sobre preferências de leitura possui 23 perguntas: distribuídas da seguinte forma. Esses questionários foram respondidos por 52 alunos. A seguir, as perguntas do questionário:

1. Tens o hábito de leitura?

Gráfico 11 - Hábitos de leitura

Fonte: Questionário para avaliar a percepção dos estudantes

Trinta e quatro (34) alunos responderam sim e dezoito (18) alunos responderam não. Nesse item os 34 alunos que responderam afirmativamente todos são do sexo feminino; responderam não ter o hábito da leitura 10 meninos e 8 meninas. Evidenciando que as meninas assumem uma supremacia em relação aos meninos no que diz respeito à prática da leitura.

Aos alunos que responderam NÃO se fez a seguinte pergunta:

2. Se respondes NÃO, qual (ais) a (s) razão (ões)?

Obteve-se as seguintes respostas: Não tenho tempo (5 alunos); Não gosto de ler (3 alunos); Tenho dificuldade de concentração (8 alunos); Acho livros muito caros (00 alunos); Outros (3 alunos).

Aos alunos que responderam sim fez-se a seguinte pergunta:

3. Se responde SIM, o que lê(s)?

- Aventuras e mangás;
- Contos de ficção;
- Séries;
- Histórias em quadrinhos;
- Lendas e folclore;
- Contos de fadas;
- Histórias de aventuras.

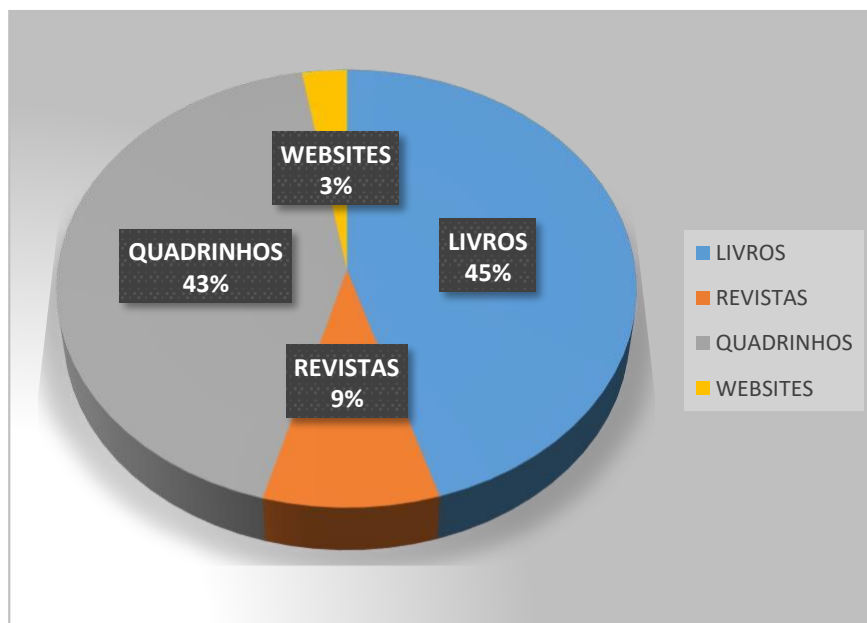
Aos alunos que não optaram por nenhuma das opções perguntou-se:

4. Se respondes NÃO, marque opções que te parecem interessantes.

Foram obtidas as seguintes respostas: Livros (20 alunos); Jornais; (00 alunos);

Revistas(04 alunos); Quadrinhos (09 alunos); Websites (10 alunos); Outros (00 alunos).

Gráfico 12 - Informações acima em percentuais



Fonte: Questionário para avaliar a percepção dos estudantes

5. Se indicaste a leitura de revistas, que tipo lês?

- Adolescentes (09 alunos);
- Culinária (01 aluno);
- Científicas (04 alunos);
- Novelas (12 alunos);
- Fofocas-celebridades (15 alunos);
- Horóscopo (02 alunos);
- Outros (13 alunos)

6. Se indicaste livros, de que tipo lês?

- Aventura/ação (19 alunos);
- Ficção Científica (12 alunos);
- Histórias românticas (16 alunos);
- Poesia (09 alunos);
- Policiais (06 alunos);
- Religiosos (13 alunos);
- Auto-ajuda (02 alunos);
- Quadrinhos (16 alunos);
- Técnicos (01 aluno);

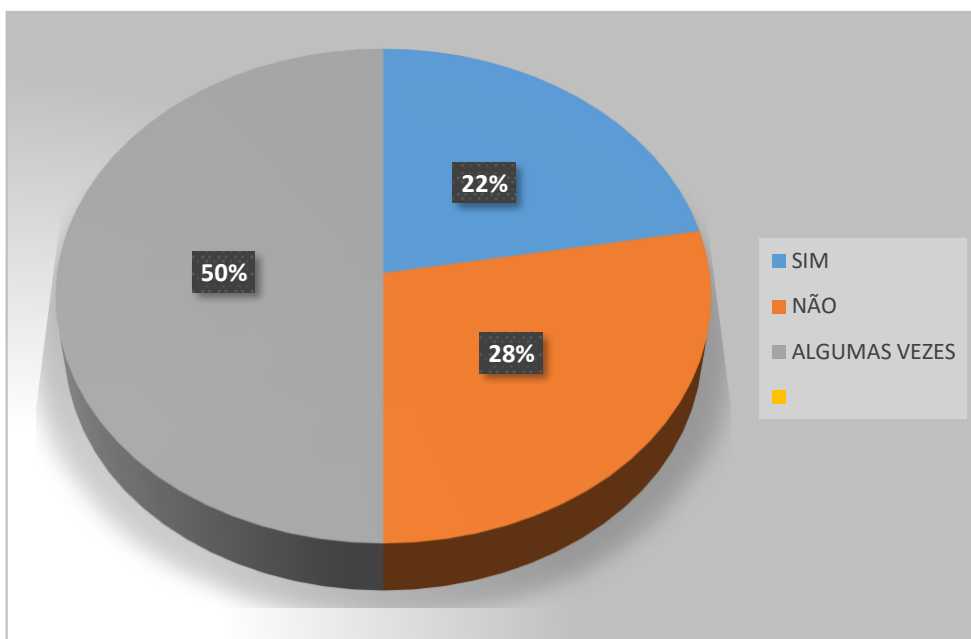
- Terror/suspense (16 alunos);
- Drama (14 alunos);
- Biografia (06 alunos);
- Outros (08 alunos).

7. Se indicaste websites, que tipo acessas mais?

- Notícias (07 alunos);
- Humor (09 alunos);
- Tecnologia/informática (03 alunos);
- Games (10 alunos);
- Celebridades (07 alunos);
- Podcasts (00 aluno);
- Portais de música (Myspace, itunes,grooveshark) (11 alunos)
- Letras de músicas (11 alunos);
- Moda/comportamento/tendências (07 alunos);
- Blogs diversos (02 alunos);
- Facebook (20 alunos);
- Twitter (01 aluno);
- Outro (11 alunos).

8. Você costuma ler contos?

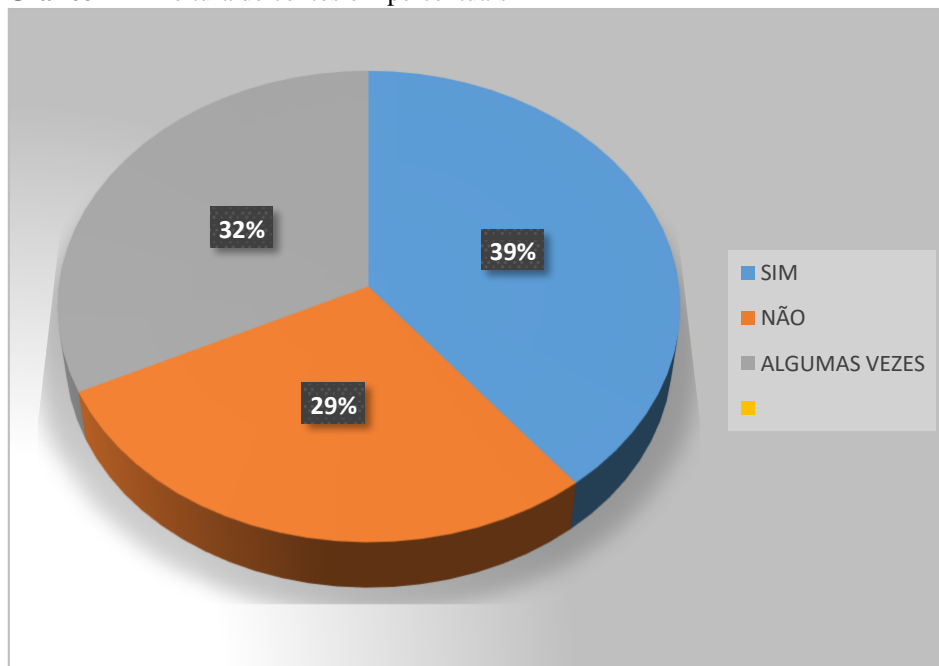
- Sim (08 alunos);
- Não (10 alunos);
- Algumas vezes (18 alunos).

Gráfico 13 - Leitura de contos em percentuais

Fonte: Questionário para avaliar a percepção dos estudantes

9. Você já leu alguma narrativa amazônica?

- Sim (11 alunos);
- Não (08 alunos);
- Algumas vezes (09 alunos).

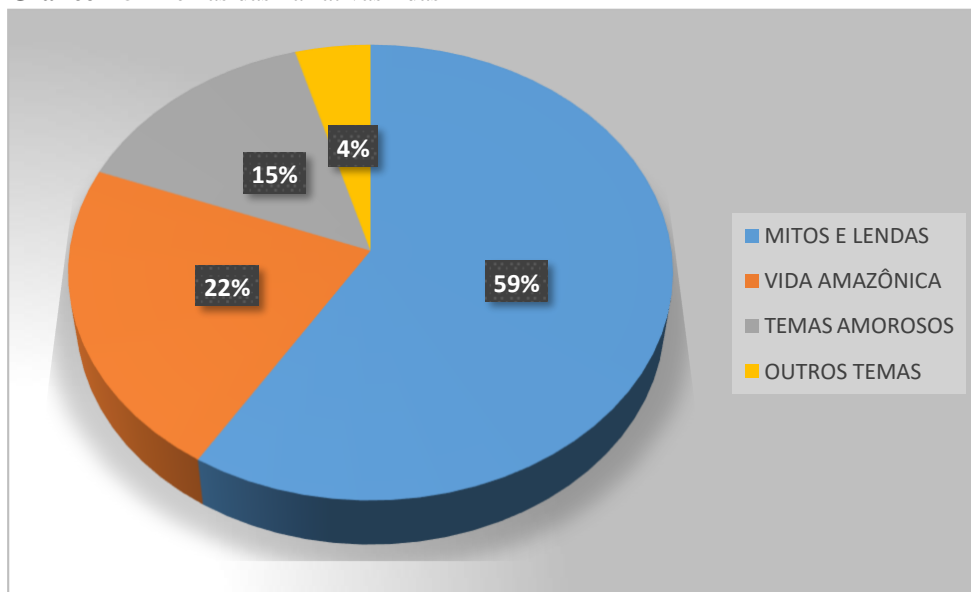
Gráfico 14 - Leitura de contos em percentuais

Fonte: Questionário para avaliar a percepção dos estudantes

10. Qual era o tema das narrativas lidas?

- Mitos e lendas (16 alunos);
- Vida amazônica (06 alunos);
- Temas amorosos (04 alunos);
- Outros temas (07 alunos).

Gráfico 15 - Temas das narrativas lidas



Fonte: Questionário para avaliar a percepção dos estudantes

11. Habitualmente lê os autores de qual nacionalidade?

- Brasileiros (15 alunos);
- Estrangeiros (03 alunos);
- Varia (07 alunos);
- Não sei/não me importo (03 alunos).

12. Achas o critério “ Nacionalidade do escritor” importante para a escolha do livro?

- Sim (07 alunos);
- Não (12 alunos).

13. Qual a relevância?

- Irrelevante (07 alunos);
- Relevante (04 alunos);
- Importante (08 alunos);
- Muito importante (00).

14. Quantidade de livros que lê por ano?

- de 1 a 3 (06 alunos);
- de 4 a 8 (06 alunos);

- de 8 a 15 (05 alunos);
- outros (10 alunos).

15. Como escolhes os livros que lês?

- Dicas de amigos (11 alunos);
- Dicas de pais ou responsáveis (04 alunos);
- Dicas de professores (02 alunos);
- Dicas de bibliotecário (a) (03 alunos);
- Dicas de vendedor na livraria (01 alunos);
- Propaganda (02 alunos);
- Lista do tipo “ os 10 melhores” na internet (08 alunos);
- Outros (13 alunos).

16. Os livros que lês são

- Emprestados na biblioteca Escolar ou pública (04 alunos)
- Da biblioteca pessoal dos pais ou responsáveis (04 alunos);
- Emprestados por amigos (09 alunos);
- Comprados (12 alunos);
- Outros (12 alunos).

17. Costumas comprar ou ganhar livros?

- Costumo comprar livros mais do que ganhar (08 alunos);
- Costumo ganhar livros mais do que comprar (07 alunos);
- Ganho tantos livros como os compro (07 alunos);
- Não costumo comprar nem ganhar livros (09 alunos).

18. Já conhecestes pessoalmente algum autor?

- Sim (03 alunos);
- Não (27 alunos).

19. Se sim, qual (is) autor (es) conheces?

- Gabriel Pensador (05 alunos);
- Neucivaldo Moreira (04 alunos).

Vejam o número reduzido de autores com os quais os alunos tiveram contato. Vale observar que Gabriel Pensador é um nome conhecido por meio da mídia, já que é um cantor de rapper famoso. Todavia o Neucivaldo Moreira é um autor de Santarém, faz parte da Academia de Letras da Cidade de Santarém-PA, conhecido nas plataformas digitais e é professor na Escolamaria Uchôa Martins.

20. Indique no máximo de 10, colocando o NOME DO LIVRO, um travessão e em seguida o AUTOR, assim:

- A revolução dos bichos – George Orwell
- A Cabana- William P. Young (10 alunos);
- A Menina que roubava livros-Markus Zusak (14 alunos);
- Nicholas Sparks –A última música (05 alunos);
- Jogos Vorazes-Suzanne Collins (27 alunos);
- O Pequeno Príncipe -Antoine de Sain-Exupéry (16 alunos);
- O Diário de um Banana-Jeff Kinney (19 alunos);
- O Menino do Pijama Listrado-John Boyne (14 alunos);
- A saga Crepúsculo - Stephenie Meyer (20 alunos);
- Um amor para recordar-Nicholas Sparks (09 alunos).

Neste ítem há uma forte influência de autores de bestsellers o que evidencia a influenciadas mídias sociais na preferência de leitura dos alunos.

21. Para mim, a leitura é, acima de tudo:

- Uma obrigação escolar (02 alunos);
- Um prazer (09 alunos);
- Uma forma de aprender (19 alunos);
- Uma forma de valorização pessoal (04 alunos);
- Um passatempo (09 alunos);
- Uma chatice (00 alunos);
- Outro (04 alunos);

Percebam que embora a maioria dos alunos leiam para aprender, provavelmente com intuito de ter um bom conceito nas avaliações, como conhecimento a ser apreendido, há um número significativo de alunos que lêem por lazer ou passatempo.

22. Os best-sellers são os livros mais vendidos num determinado tempo. É a chamada “literatura de massa”, pois atinge um grande número de pessoas e não raras vezes numa época e depois “somem”. Há, entretanto, best-sellers que são clássicos que ultrapassaram sua própria época e sobrevivem até hoje. Dos livros abaixo, quais já leste?

- William P. Young (10 alunos);
- Markus Zusak (14 alunos)
- Nicolas Sparks (05 alunos);
- Suzanne Collins (27 alunos);

- Antoine de Sain-Exupéry (16 alunos);
- Jeff Kinney (19 alunos);
- John Boyne (14 alunos);
- Stephenie Meyer (20 alunos);
- Nicholas Sparks (09 alunos).

Neste item há uma importante descoberta a ser avaliada. Embora os alunos tenham dito em questionamentos anteriores gostarem de autores regionais, comentarem na sala de aula terem lido, citam apenas autores estrangeiros; permito-me intuir duas possibilidades de interpretações: 1-No momento atual os alunos estão envolvidos com os best-sellers -por influência da mídia ou de colegas de aula. 2-Não entenderam ou não recordaram a pergunta feita, haja vista terem comentado com propriedade os textos já lidos.

Desse nodo, entende-se o quanto é necessário continuarmos, mesmo a passos lentos, o trabalho com autores regionais. No intuito de não deixar a literatura local e nem a literatura nacional perder o espaço. Aproveito o momento para relembrar a respeito da cultura indígena, que infelizmente, está se perdendo, até por que são apresentadas apenas na modalidade oral, isentas de registro escrito. As línguas estão morrendo-deixando de existir- por não ter gramáticas, normatizações que repassem as informações linguísticas para os seus descendentes.

23. Em qual série você está?

Neste projeto havia apenas alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, com exceção de um aluno de 9º ano que cumpria dependência no 8ºano.

Essa série em específico foi escolhida pela razoável maturidade dos alunos e por poder acompanhá-los no 9º ano e saber se o projeto teve resultado e dar continuidade ao projeto.

O questionário em análise possibilitou a pesquisadora conhecer a realidade dos alunos, realidade esta que já era conhecida parcialmente pela professora. Pois, há em suas salas de aula do Ensino Fundamental a prática de se fazer leitura semanal com textos trazidos da biblioteca do LELIT – Biblioteca Infante-Juvenil- sediada na UFOPA e que podem ser emprestados por professores e alunos da cidade.

Os alunos costumam fazer suas leituras e compartilhar o que leram com seus colegas e sempre que possível emprestar seus livros uns aos outros para ampliarem o seu leque de leitura. Por meio do questionário ficou mais acessível conhecer a realidade de leitura dos alunos. Além do mais durante o preenchimento do questionário os alunos já iniciaram um processo de interação tendo as práticas de leitura como alvo principal.

4.3 Avaliação dos questionários respondidos pelos estudantes

As respostas dadas ao questionário dos alunos causaram muitas reflexões, algumas

surpresas e outras tantas confirmações a várias indagações obtidas ao longo da minha caminhada enquanto professora.

A primeira resposta ao questionamento feito acerca dos alunos gostarem ou não de leitura. Podemos inferir que 70 % dos alunos pesquisados não possuem o hábito da leitura de textos literários, ao passo que 50% das alunas afirmam não ler textos literários.

Ao analisarmos o gosto de leitura por textos informativos a percentagem muda. Cerca de 50% dos alunos afirmam ler, ao passo que 80% das meninas leem. Evidenciamos, desse modo, que as meninas apresentam uma maior familiaridade com a leitura. Na realidade das salas de aulas, nós professores, temos essa constatação diária. Claro que há casos de alunos que superam essa constatação e se dispõem a ler e até motivam seus colegas a caminharem na trilha da leitura.

5 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA – DESVENDANDO A LEITURALITERÁRIA NOS CONTOS AMAZÔNICOS

5.1 Avaliação dos resultados

5.1.1 Diário de bordo

1ª Etapa: Apresentação da Proposta.

Tempo de Duração: 6 aulas

Objetivos:

- Motivar os alunos para a leitura de contos amazônicos;
- Preparar os alunos para a recepção do projeto;
- Averiguar por meio de questionário e conversa com os alunos quais gêneros textuais despertam maior interesse dos alunos;
- Mostrar o blog da escola e a página do Facebook;
- Sugerir que o desenvolvimento do Projeto de Intervenção seja registrado nesses espaços digitais;
- Aplicação de questionários sobre preferências literárias;
- Exibição do filme: “Meu pé de laranja lima”;
- Reflexão sobre a temática do filme exibido;
- Produção de um diário de bordo sobre as impressões dos alunos acerca do filme.

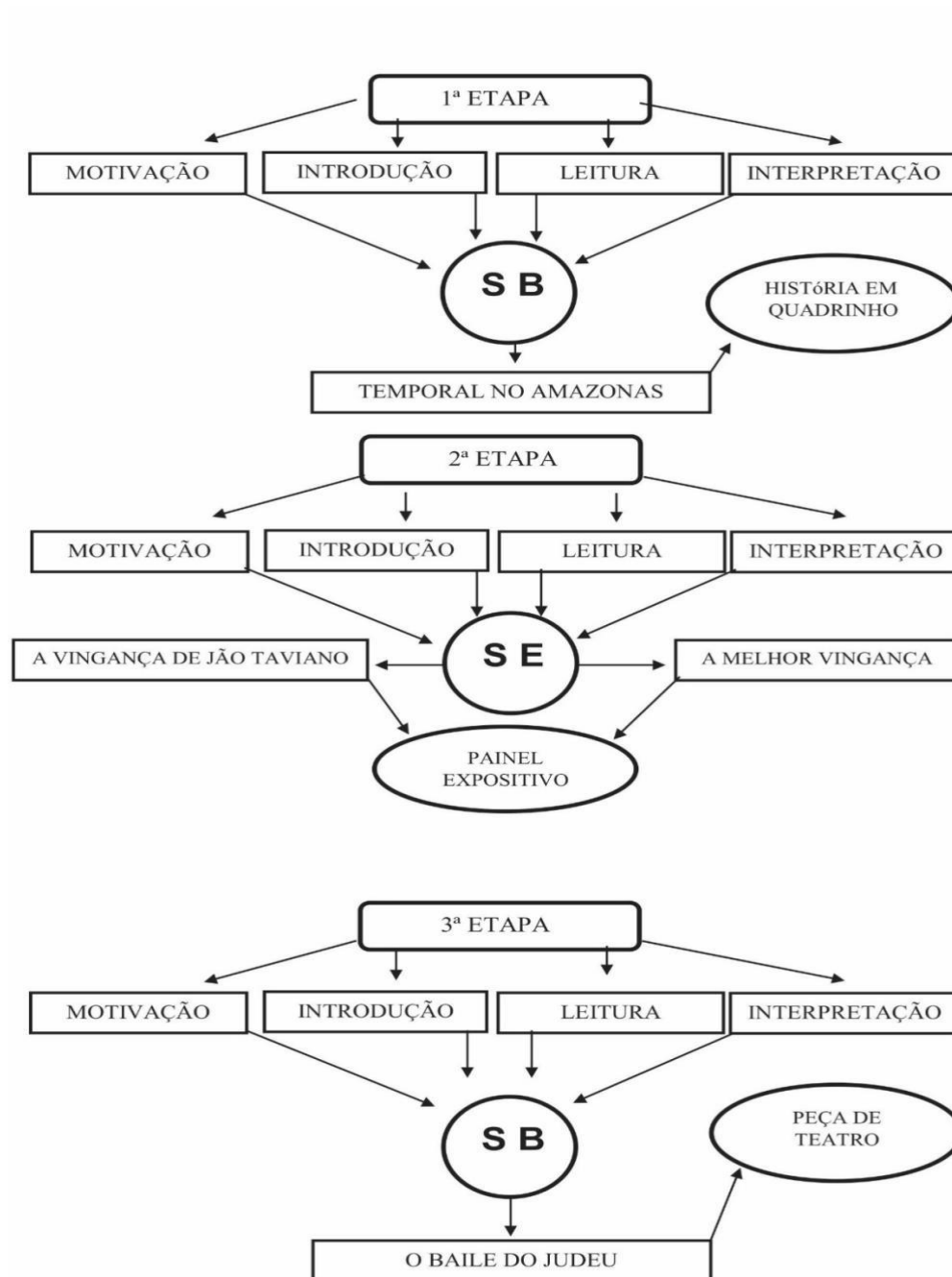
Descrição dos Relatos do Diário de Bordo⁵

No dia 08 de agosto de 2018, iniciei efetivamente a aplicação do Projeto de Intervenção, na turma 801, do turno matutino, da Escola Estadual de Ensino Fundamental, Médio e Educação Integral “Maria Uchôa Martins”. Foi apresentado o Projeto de Leitura com contos paraenses, aos alunos. Eles receberam com interesse o projeto e ouviram atentamente as explicações. Posteriormente, foi enviado um comunicado aos pais para que tomassem ciência do projeto e as implicações dele provenientes, na sala de aula. Foi dito que seria utilizada uma página do Facebook e o blog da escola, para divulgar as etapas do projeto em questão. Os alunos se

⁵ O Diário de Bordo é um caderno ou pasta no qual o estudante registra as etapas que realiza no desenvolvimento do projeto. Esse registro deve ser detalhado e preciso, indicando data e local de todos os fatos, passos, descobertas e indagações, investigações, entrevistas, testes, resultados e respectivas análises. Como o próprio nome diz, este é um diário que será preenchido ao longo do desenvolvimento do projeto, trazendo, anotações, rascunhos, e qualquer ideia que possa ter surgido no decorrer de todo o desenvolvimento do projeto. O Diário de Bordo, não precisa ser realizado no computador, e as anotações podem ser feitas em um caderno de capa dura. Soluções digitais também podem ser utilizadas, por exemplo, aplicativos de dispositivos disponíveis para anotações móveis (smartphones, tablets). O importante é organizar e registrar as observações e o processo de desenvolvimento de seu projeto.

sentiram motivados em face às atividades delineadas e, sobretudo, pela exposição futura das suas oficinas, nas redes sociais. Vejamos o fluxograma representativo do projeto de leitura.

Figura 9. Fluxograma representativo do projeto de leitura.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

No dia 08 de agosto, de 2018, também foi iniciado o Projeto de Leitura com autores amazônicos na turma 801, do período vespertino. Neste dia, após a exposição dos procedimentos do Projeto de Leitura e informado sobre a divulgação dos resultados no Facebook e blog da escola, foi aplicado um questionário visando conhecer as preferências de leitura para ser analisado posteriormente. Houve algumas dúvidas por parte dos alunos ao responder o questionário, evidenciando algumas limitações concernentes à interpretação textual.

Figura 10 - Alunos atentos à proposta do projeto de leitura



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Figura 11 - Aula inicial do projeto de leitura



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Figura 12 - Aula inicial do projeto de leitura após autorização dos pais e concordância Dos alunos do 8º ano matutino



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Como nesta turma havia três aulas de Língua Portuguesa, neste dia, inicialmente, o planejamento foi para que no 3º e 4º tempos houvesse a exibição do filme “Meu pé de laranja lima”, baseado no romance autobiográfico, com o mesmo título. Porém, por haver uma programação especial em homenagem ao Dia do Estudante e entrega de boletins, o início da 2ª atividade do projeto foi adiado para as aulas seguintes.

No dia 09 de agosto, de 2018, na turma 801, do turno matutino, assistimos ao filme “Meu pé de laranja lima”⁶, durante as primeiras aulas (1º, 2º e 3º tempos). Logo no início da exibição fílmica, houve um contratempo quanto ao áudio da caixa de som, porém, após uns 15 minutos, o contratempo foi resolvido e, como os alunos estavam com aulas vagas, foi possível assistir ao filme até o final.

⁶ Ficha Técnica

Roteiro: Marcos Bernstein

Título Original: “Meu pé de laranja lima” Gênero: Drama

Duração: 1h37min

Ano de Lançamento: 2013 Classificação Etária: 10 anos

Narração: autodiegética (Zezé, personagem-narrador)

Espaço: Rio de Janeiro no Bairro do Bangu (verossímil ao bairro do autor)

Figura 13 - Exibição do filme “Meu pé de Laranja Lima” ao 8º ano vespertino



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Antes de iniciar a exibição do filme explicitarei aos alunos que a obra original é um livro e que a exibição de um filme jamais substituirá a leitura de um livro, pois, são formas diferentes de arte e elas se completa. Porém, o filme jamais conseguirá expor com riqueza de detalhes o que se pode ter acesso com a leitura do livro. Incentivei que em momento posterior lessem o livro.

Neste momento abro uma espaço para explicar o motivo da escolha do filme “Meu pé de laranja lima”. Inicialmente, entendo que alguém poderia me questionar sobre o porquê de ter escolhido um filme que não repruduz a temática amazônica. Para esse provável questionamento respondo com outro questionamento. Por que não usar uma narrativa fílmica bem construída, premiada e com tema universal.

Aliás, resta claro, que já no resumo desta dissertação menciono como um dos objetivos da dissertação, mostrar que as temáticas universais produzidas por autores amazônicos são tão relevantes, estusiásticas, majestosas quanto inúmeras narrativas de autores pertencentes ao canône literário. E finalmente, o filme e a adaptação do romance infantojuvenil com o mesmo título escrito por José Mauro de Vasconcelos em 1968, traduzido para 52 línguas e publicado em 19 países, um clássico da literatura brasileira. O livro é autobiográfico e nos leva a reafirmar que as memórias leitoras da infância podem influenciar um escritor, assim como uma pessoa comum a, tornar-se um leitor reflexivo.

Figura 14 - Exibição do filme “Meu Pé de Laranja Lima” AO 8º ano matutino



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Nos primeiros minutos da narrativa fílmica, os alunos ficaram um tanto quanto inquietos. Presumemos que ocorreu certa insatisfação inicial porque a trama apresentava cenas preparatórias para desenlaces mais sugestivos à faixa etária dos alunos. Logo depois, o interesse pela história foi aumentando gradualmente. No decorrer das passagens nas quais eles se identificavam ou se reconheciam, exprimiram risos, choros e revolta, em consequência das agressões físicas sofridas pelo personagem principal.

Cheguei a me questionar, se acaso, ousei demais ao escolher um filme-embora derivado de uma narrativa literária- que enfoque a violência doméstica? Respondendo a esse autoquestionamento, compreendo que as realidades do público- das turmas envolvidas na presente pesquisa- não podem estar alheias a esse tipo de discussão. Compreendo ainda que a função humanística da literatura contempla a necessidade de que temáticas como essa possam e devam ser abordadas nos estudos literários.

Vamos à sinopse do filme:

Zezé (João Guilherme de Ávila) é um garoto de oito anos que, apesar de irrequieto, tem um bom coração. Tem uma vida modesta devido ao fato de seu pai estar desempregado há bastante tempo. Zezé sente-se sozinho e por isso tem o costume de conversar com um pé de laranja lima, situado no quintal da sua casa. Entretanto, um certo dia, conhece o Portuga (José de Abreu), um senhor que passa a ajudá-lo e logo torna-se o seu melhor amigo.

O filme “Meu pé de laranja lima” (2013), dirigido por Marcos Bernstein, é baseado em um clássico da Literatura Brasileira, escrito por José Mauro de Vasconcelos (1968). O filme discorre sobre uma temática pouco discutida em filmes dirigidos a adolescentes: vida dura, morte e imaginário infantil.

O filme mostra o necessário tom de tristeza para o amadurecimento da criança em idade escolar. A morte, embora tratada muitas vezes como tabu, é o contraponto inexorável da vida. Os estudiosos Bruno Bettelheim (**A psicanálise dos contos de fada**, 1976) e Marie-Louise van Franz (**A interpretação dos contos de fada**, 1990) acompanham os estudos de Carl Jung sobre a psique, investigando a presença dos arquétipos nos contos de fada. Nestes, é comum a representação da passagem da vida infantil para a do amadurecimento, a idade da responsabilidade.

A experiência da dor – perda, morte, mutilação, transformação, tristeza – e a da sua superação é melhor absorvida pela criança do que pelo adulto (VON FRANZ, 1990), nos contos de fada. As díades, as contradições, as oposições (bem x mal) são resolvidas pelo triunfo do amor e da justiça. Esses padrões devem ser considerados aquando do ensino da Literatura. O filme em tela corresponde a esse mesmo padrão dos contos da madrugada da civilização.

Neste filme, temos os personagens principais:

Zezé, interpretado por João Guilherme Ávila – é um garoto traquinas, que vive executando peraltices. Em que pese algumas consequências do seu comportamento, apresenta um bom caráter. Apenas não consegue medir seus atos. Zezé apanha com frequência, principalmente do seu pai, alcoólatra e desempregado. O menino cria, pela imaginação, o “Minguinho” (seu pé de laranja lima). O filme revela uma fantasia comedida, pode-se dizer, com os pés no chão.

Portuga, interpretado por José de Abreu, é o ‘querido’ inimigo de Zezé. Inicialmente, os dois se tornam inimigos, proveniente das peraltices de Zezé – entre elas, pendura-se ao carro do Portuga. Posteriormente, os dois tornam-se amigos a tal ponto de Zezé dizer que gostaria de ser seu filho. Os dois na verdade são solitários e incompreendidos por seus familiares, colegas e vizinhança. Essa incompreensão se deve ao fato de o menino ter atitudes, por vezes, incomuns à sua idade. Por exemplo, em certa ocasião, jogou uma cobra de brinquedo em uma senhora grávida, que se assustou e quase perdeu o bebê. No entanto, o menino não queria machucá-la.

No dia 14 de agosto, de 2018, foi exibido o filme “Meu pé de laranja lima”, para a turma 801, do turno vespertino. A exibição do filme iniciou às 15h35min.

Assim como ocorreu na turma 801, do turno matutino, os alunos ficaram levemente agitados na parte inicial do filme. Tal agitação justifica-se pela trilha sonora trazer notas de melancolia. Contudo, em poucos minutos, a concentração dos alunos foi retomada, sustentando-se até o final.

No dia dezesseis de agosto, de 2018 ocorreu mais um encontro. Neste dia, as 1ª e a 2ª aulas foram utilizadas para fazer uma reflexão-discussão acerca do filme.

Os alunos analisaram diversas situações, entre elas, o alcoolismo do pai de Zezé, a dupla jornada da mãe do protagonista, o isolamento de Zezé, o refúgio de Zezé ao conversar com o Pé de Laranja Lima, seu amigo imaginário.

Figura 15 - Momento de reflexão sobre o filme “Meu Pé de Laranja Lima”



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

O Portuga aparece em um momento crucial da vida de Zezé. Quando este parecia não suportar mais a violência sofrida, aquele surge como um justiceiro a mudar toda a sua trajetória infeliz.

Na narrativa, havia ainda a professora, que o tratava com carinho; o irmão mais novo, que lhe fazia companhia; e a irmã mais nova, que o defendia. Apesar de o enredo evocar as desventuras do protagonista, também mostrou que o futuro lhe reservou uma oportunidade de realização profissional. Esse sucesso ocorreu, entre outros fatores, por meio da leitura, uma vez que se tornou um escritor renomado.

Durante a reflexão realizada sobre o romance, por sua vez transmutado para a linguagem cinética, o mais esclarecedor e profundo ocorreu por parte da aluna Kétlem, que demonstrou acurado interesse pelo filme. Na perspectiva da estudante, a narração do filme abordou um menino que fazia várias traquinagens; era considerado arteiro, mas na verdade queria chamar atenção dos pais, principalmente do pai, que se tornou alcoólatra em razão da falta de emprego e, por conseguinte, não ter condições financeiras para sustentar a família.

De forma geral, os alunos realizaram comentários sobre os recorrentes espancamentos sofridos por Zezé. Quando questionados pela professora se Zezé era um menino mau, as opiniões foram bastante variadas. Os que responderam “sim” ao questionamento, justificaram, sobretudo, tendo por base alguns comportamentos do Zezé. Por exemplo, o susto provocado à senhora grávida, com uma falsa cobra. Por outra parte, alguns defenderam o menino, reconhecendo-o como vítima, pois apenas queria chamar a atenção da família, em especial, a

do seu pai. Este, por seu turno, era atencioso e amável com o irmão de Zezé. Apesar das divergências de opinião, os alunos foram unânimes em concordar que a falta de dedicação paterna a Zezé o tornou amargo, triste e irrequieto.

Outro aspecto relevante, tratado no filme, foi o tema da morte. Zezé sofreu muito com a morte do Portuga, amigo, a quem o chamava de pai. Quando o acidente fatal aconteceu, o menino ficou transtornado. Adoeceu, e por pouco não pereceu. Este acontecimento foi um divisor de águas na vida de Zezé. Após o ocorrido, seus pais passassem a lhe dar mais atenção. Depois da doença de Zezé, os pais refletiram sobre a situação de quase abandono do filho e mudaram o tratamento para com ele. O pai parou de embriagar-se e com esse renovo conseguiu emprego. A partir de então a vida de toda a família melhorou financeiramente e emocionalmente.

As reflexões sobre violência foram intensas e desafiadoras. Desde a exibição do filme, alguns alunos foram tocados profundamente. Estes confessaram ter sofrido violência doméstica ou presenciado violência por parte da família ou na vizinhança. Não foi fácil aconselhá-los e mostrar o que pode ser feito do ponto de vista legal e emocional em caso de violências. Neste momento, conhecimentos jurídicos foram diligenciados, pois, a autora desta pesquisa também é advogada. A orientação sobre quais atitudes a serem tomadas, em casos de violência infantil, centrou-se no ECA e no Código Penal. Enfim, debatemos sobre a violência presente no cotidiano das crianças.

Os alunos relataram casos de violência física, moral, e até de violação sexual. Alguns foram encaminhados à orientação pedagógica e posterior denúncia ao Conselho Tutelar. Durante a reflexão, os alunos concluíram que há inúmeros jovens no Brasil e no exterior que sofreram e padecerão de violência doméstica.

O projeto em análise foi realizado no ano de 2018. Os dados estatísticos atuais denunciam que a violência doméstica, no Brasil, tem aumentado ao longo dos últimos três anos. No ano de 2018, foi registrado pela Ouvidoria de Direitos Humanos que 57% dos casos de violência contra criança ocorreram dentro da própria casa:

Quase 7 em cada 10 crianças (67%) da América do Sul e do Caribe, com idades entre 1 e 14 anos, já sofreram punições corporais. O dado é do estudo "Ending Violence In Childhood: Global Report 2017".

E o Brasil não foge dessa tendência: 68% das crianças brasileiras com até 14 anos, o equivalente a 30,3 milhões de crianças, já sofreram violência corporal em casa.

Além disso, 58,9% das denúncias recebidas pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, via canais como Disque 100, são referentes a algum tipo de violência contra crianças e adolescente. Só em 2017 foram 84.049 denúncias do tipo. No ano anterior haviam sido 76.171.

Os principais tipos de violência denunciadas são: negligência (61.416), violência psicológica (39.561) e violência física (33.105).

O balanço da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos aponta, ainda, que 57% dos

casos de violência contra crianças e adolescente denunciados acontecem dentro da casa da vítima. As vítimas mais frequentes são meninas negras (pretas e pardas) com idades entre 14 e 17 anos. (LENCIONI, 2018)

Em 2019, o Ministério Público, ao divulgar dados sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes, fez o seguinte registro:

Dos 159 mil registros feitos pelo Disque Direitos Humanos ao longo de 2019, 86,8 mil são violações de direitos de crianças ou adolescentes, um aumento de quase 14% em relação a 2018. A violência sexual figura em 11% das denúncias que se referem a este grupo específico, o que corresponde a 17 mil ocorrências. (BRASIL, 2020)

Em 2020, a Agência Brasil registrou o aumento de 32% da violência contra a criança e adolescente durante a pandemia do novo Coronavírus:

Um relatório da organização não governamental (ONG) World Vision estima que até 85 milhões de crianças e adolescentes, entre 2 e 17 anos, poderão se somar às vítimas de violência física, emocional e sexual nos próximos três meses em todo o planeta. O número representa um aumento que pode variar de 20% a 32% da média anual das estatísticas oficiais. O confinamento em casa, essencial para conter a pandemia do novo coronavírus, acaba expondo essa população a uma maior incidência de violência doméstica.

À medida que o coronavírus progride, milhões de pessoas se refugiam em suas casas para se proteger. Infelizmente, a casa não é um lugar seguro para todos, pois muitos membros da família precisam compartilhar esse espaço com a pessoa que os abusa. Escolas e centros comunitários não podem proteger as crianças como costumavam nessas circunstâncias. Como resultado, nosso relatório mostra um aumento alarmante nos casos de abuso infantil a partir das medidas de isolamento social”, afirma Andrew Morley, presidente do conselho da World Vision International, segundo o documento tornado público nesta quarta-feira (VILELA, 2020, ONLINE)

Outro tipo de violência destacado nas reflexões acerca do filme “Meu pé de laranja lima” diz respeito à violência praticada contra a mulher, haja vista que a mãe do protagonista também sofria violência doméstica. O site Brasil de Fato, na coluna relativa aos direitos humanos, com publicação em 19 de outubro do corrente ano, registrou que:

Uma mulher é morta a cada nove horas durante a pandemia. Monitoramento mostra que há subnotificação e ausência de dados sobre raça, orientação sexual e identidade de gênero. Desde que a pandemia do coronavírus começou, 497 mulheres perderam suas vidas. Foi um feminicídio a cada nove horas entre março e agosto, com uma média de três mortes por dia. São Paulo, com 79 casos, Minas Gerais, com 64, e Bahia, com 49, foram os estados que registraram maior número absoluto de casos no período. No total, os estados que fazem parte do levantamento registram redução de 6% do número de casos em comparação com o mesmo período do ano passado. (OLIVEIRA, 2020)

Os números relativos à essa prática são enormes. Os dados estatísticos nos mostram que a Lei Maria da Penha, sancionada no ano de 2006, embora tenha sido criada com a intenção de frear o crescente avanço da violência doméstica praticada contra a mulher, teve efeito contrário:

Cerca de 92 mil mulheres foram assassinadas em todo o mundo nos últimos 30 anos, de acordo com estudo apresentado nesta terça-feira (19), pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da Comissão Permanente de Acesso à Justiça e Cidadania e do Departamento de Pesquisas judiciais. Deste número, 43,7 mil foram mortas apenas na última década, o que denota aumento considerável a partir dos anos 90.

A violência contra as mulheres constitui, atualmente, uma das principais preocupações do estado brasileiro, pois o Brasil ocupa o sétimo lugar no ranking mundial dos países com crimes praticados contra as mulheres.

[...]

Conforme o Mapa da Violência 2012, e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad\IBGE), ambos apresentados ao relatório, mesmo após o advento da lei maria da Penha, a violência contra a mulher é significativamente expressiva no Brasil. Os registros de homicídio e agressão têm aumentado nos últimos anos. (IBDFAM, 2013, ONLINE)

No decorrer dos debates em sala de aula alguns alunos chegaram a mencionar situações de violência doméstica. Na turma do 8º ano vespertino a aluna Luísa de 14 anos –nome fictício- a aluna nos contou que presenciou momentos em que a mãe sofreu violência doméstica.

- O meu padrasto batia na minha mãe sempre que bebia, não havia justificativa para tanta violência, ele era alcoólatra. Eu tinha 8 anos, muitas vezes sentia vontade de bater nele, mas tinha medo.

Outra aluna, Amanda de 13 anos, após ouvir os comentários de Luísa, pediu para falar e disse:

- Comigo aconteceu uma situação inversa, minha mãe batia no meu pai quando ficava irritada, ela traiu o meu pai com um vizinho, ambos eram casados, abandonou eu e minha irmã e fugiram para Manaus. (sorriso nervoso). Até hoje me cuida sozinho de mim e da minha irmã.

Interessa ressaltar que Andreia é uma adolescente muito inteligente, porém com hábitos um tanto rebeldes- fala muito alto, sorrir, constantemente manda os colegas calarem a boca, mas obedece sempre que é interpelada pelos professores.

Houve relatos de violência sofrido por um aluno que afirmou ter sido vítima de violência física e psicológica por parte do pai. O aluno se emocionou e emocionou vários alunos da sala. O pai era alcoólatra e quase sempre quando ingeria bebidas alcoólicas agredia os filhos. O aluno em questão se emocionou bastante durante a exibição do filme, em especial quando ocorria a agressão física contra Zezé e sua mãe. Dizia ele:

“- Ah! Se fosse eu, não deixaria barato!” A agressividade estava ali, desenhada em seu rosto.

Foi uma constante perceber a revolta nos olhos dos alunos, senti que essa revolta era mais intensa no olhar dos meninos, ou simplesmente era diferente do olhar das meninas. Acredito que nos meninos a violência traz uma reação de enfrentamento. A sensação era de que aqueles meninos estufavam o peito e diriam, ou melhor, alguns disseram:

“Se fosse comigo, não ficaria barato.”

“Minha mãe não seria tratada desse jeito”

“Eu não permitiria que o meu pai fizesse isso comigo”

A revolta também estava estampada no olhar das meninas, mas agora era um olhar diferente, cabeças baixas, sensação de pavor, lágrimas nos olhos. Enfim, sentimento de medo, como se já tivessem presenciado ou sido vítimas de algum tipo de violência doméstica.

De um modo geral, a violência, infelizmente, está presente da realidade do interior do Pará, assim como, em toda a sociedade brasileira. Diante desse fato, pode-se inferir que o resultado do debate com os alunos apontou para um triste quadro social. Um número

considerável de mães, irmãs, tias, enfim, parentes e amigos dos alunos envolvidos na pesquisa sofreram ou sofrem violência doméstica. Por fim, algumas participantes do projeto de leitura denunciaram violência doméstica contra si mesmas.

2ª Etapa: Leitura do conto: “O temporal no Amazonas”, de Thiago de Mello

(Sequência Básica)

Tempo de Duração: 6 aulas

Objetivos Específicos:

- Perceber que a narração nos remete a vivenciar o que está sendo sugerido pelo narrador;
- Comparar o enredo da narrativa com episódios reais acontecidos em nossa região;
- Analisar a linha tênue que existe entre ficção e realidade;
 - Criar uma história em quadrinhos baseada no texto.

Sequência Básica:

Passo 1 – Utilização de imagens sobre temporais para que o aluno aguace sua imaginação ou recordação e seja motivado a ler o conto: “O temporal no Amazonas”, ponto culminante desta etapa de intervenção.

Passo 2 – Realização de um pequeno debate sobre esse fenômeno da natureza, uma vez que é comum a ocorrência de temporais na região amazônica, durante as viagens em embarcações.

Passo 3 – Realização de uma apresentação do autor Thiago de Mello para em seguida iniciar a leitura do conto.

Passo 4 – Após a leitura do conto, será feita a primeira reflexão por meio de um protocolo de leitura, com perguntas, tais como: o que se pode inferir sobre o título do texto? O título é atrativo? Você leria esse conto atraído pelo título?

Passo 5 – Para a atividade escrita, será proposto aos alunos responder aos seguintes questionamentos, em seu caderno, como um diário de bordo: é possível acontecer temporais na Amazônia com a mesma intensidade com a qual ocorreu no conto? Qual foi o momento de maior tensão registrado no conto? O final do conto é previsível? – entre outras problematizações.

Passo 6 – Sugestão de que os alunos conversem com seus familiares sobre situações de temporais vivenciados nos rios da região para que sejam recontados em aula seguinte.

Após a exibição do filme, realização de debates, depoimentos pessoais, relatos e expressões emotivas sobre os impactos da sua história, passamos a apresentar o primeiro conto selecionado para o efetivo letramento literário por meio de contos amazônicos, qual seja, “O temporal no Amazonas”, do escritor Thiago de Mello.

Thiago de Mello escreveu uma narrativa vivenciada no Rio Amazonas com muita propriedade, fato este que se torna relevante ao compreender a sua bibliografia. Vejamos um pouco da vida do autor:

Amadeu Thiago de Mello nasceu em 30 de março de 1926 no vilarejo Porantim do Bom Socorro, município de Barreirinha, no Estado do Amazonas. Aos 5 anos de idade mudou-se com a família para Manaus e iniciou seus estudos no Grupo Escolar Barão do Rio Branco e posteriormente no Ginásio Pedro II. Anos depois foi morar no Rio de Janeiro lugar onde cursou a faculdade de medicina a partir do ano de 1946. Porém, a amor pela carreira literária falou mais alto e o poeta abandonou o curso.

Figura 16 - Casa de Thiago de Mello no município de Barreirinhas - AM



Fonte: acrítica.com

No ano de 1950 publicou o poema autoral intitulado: *TENSO POR MEUS OLHOS* na primeira página do Suplemento Literário do jornal Correio da Manhã. Um ano depois publicou seu primeiro livro de poesias **Silêncio e palavras**. Entre os anos de 1961 e 1964 foi adido cultural em Santiago, no Chile, onde conheceu Pablo Neruda e faz a tradução da sua antologiapoética.

Após o Golpe Militar de 1964 Thiago de Mello renuncia ao posto de adido e em 1965 volta a residir no Rio de Janeiro. Indigna-se com o Ato Institucional N1 e como repúdio ao ato de tortura por meio do interrogatório escreve o seu poema mais famoso intitulado “Os estatutos do homem”.

Thiago de Mello tornou-se renomado internacionalmente como um intelectual engajadona luta pelos Direitos Humanos. Quando retornou do exílio político, retornou ao Brasil em 1978, participa do Show “Faz escuro, mas eu canto”, dirigido pelo cronista Flávio Rangel. Logo após, retorna a sua primeira residência na cidade de Barreirinhas no Amazonas, onde viveu a sua infância.

Thiago de Mello conhece com propriedade a realidade da Amazônia, sendo um dos seus defensores. Esta foi uma das razões de o termos escolhido. Entendemos que ele faz parte do cânone nacional e nos representa muito enquanto moradores e protetores da floresta.

No dia 21 de agosto de 2018 foi realizada a leitura literária do conto de Thiago de Mello intitulado “O temporal no Amazonas” na turma de 8º ano vespertino. A aula naquele dia iniciou por volta das 15:30 (quinze horas e trinta minutos). Fiz uma espécie de cerimonial de introdução ao Projeto de Leitura com textos amazônicos.

Arrumei a sala em um clima de cinema. A sala de aula já nos favorece por ter curtidas e centrais de ar, o que nos permite fechar as portas e desligar as lâmpadas, sem sentir muito calor. Fiz um painel com letras garrafais incluindo o tema a ser abordado e o projeto de leitura. Inicialmente capturei imagens da internet de temporais para introduzir a mim e aos alunos nos temidos temporais ocorridos na Amazônia.

Ouso colocar o conto em questão no corpo desta análise para que o leitor melhor compreenda a narrativa de Thiago de Mello:

“O temporal no Amazonas”

Passamos o dia em Ponta Alegre, aldeia dos índios Maués, banhada pelo rio Andirá. Muito aprendi com o jovem tuxaua, conhecedor de ervas mágicas e amigos das estrelas. Ao entardecer, saímos de canoa com motor de popa, ao rumo da Freguesia, pequenina comunidade no coração da floresta. Era tempo de cheia. Soprava de leve o vento geral. Éramos quatro a bordo. Viajávamos rente à margem abarrancada, já na metade do percurso, quando, de repente, o temporal desabou.

"Este vai ser dos medonhos", disse sereno, lá na popa, onde manejava o motor, Moron, um índio meu amigo. Junto a ele, no chão da canoa, o seu filho menino, todo encolhido de frio. Lembro-me de que, antes de escurecer totalmente, do banco da frente onde eu viajava, virei-me e vi o brilho intenso dos seus olhos enormes. Era o pavor. Na proa, sem camisa, o caboclo Jari, morador da Freguesia.

Enfrentamos o temporal em silêncio, solidários. A correnteza crescia, a canoa se balançava na alta crista das ondas, depois se despencava com fragor. A chuva nos vergastava por todos os lados. Houve um momento em que não vimos mais nada. Repetidas vezes a proa tocava num tronco. O baque surdo, a canoa parecia que ia virar. Moron inclinava o motor para a frente, de jeito que a hélice ficasse fora da água.

Só os relâmpagos nos ajudavam, cortando o céu de um lado a outro: a luz fugaz nos mostrava um tronco enorme, um pedaço de árvore ainda com ramos frescos, já quase em cima de nós. O índio, ágil e calado, desviava a canoa num golpe de leme. A escuridão era tanta que

eu sequer enxergava a minha mão aberta a centímetros do meu rosto. Mesmo assim, em alguns instantes, tive a certeza de que o piloto conseguia distinguir, dentro da treva espessa, alguma coisa das águas e das margens. Um filho da floresta.

A tempestade cessou pouco antes de chegarmos à Freguesia. E duas coisas aconteceram que eu preciso contar. A primeira é que, de repente, demos com várias canoas vindo em nossa direção. Eram homens e mulheres daquele pedaço verde do mundo, certos de que deveríamos chegar no começo da noite e nossa tardança já era tanta, nos sabiam surpreendidos pelo temporal e decidiram ir ao nosso encontro, para nos salvar. Quando nos viram, foi um imenso e prolongado grito de alegria, saído de todas as bocas.

Figura 17 - Embarcação em temporal no Rio Amazonas



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=foto+temporal+do+amazonas>

Do coração solidário. A segunda coisa é que depois do temporal o céu acendeu as suas estrelas, perdão, todas as suas estrelas, que brilhavam enormes, pairando soltas no campo da noite.

Agora que você leitor já conhece o conto de Thiago de Mello, embarque nessa viagem comigo sobre a Amazônia. Neste momento abro um parêntese para explicitar que o maior meio de transporte da Amazônia são os barcos, chamados gaiolas- esse nome diz respeito ao fato de serem construídas com espécie de grades para proteger de possíveis quedas de passageiros ao rio, haja vista que em determinadas áreas do Amazonas há muito balanço, os chamados banzeiros. Um outro fator relevante a ser destacado é que o Rio Amazonas é chamado Rio Mar, tamanha é a sua dimensão, que perfazem um total de 6.992 quilômetros de extensão territorial é considerado o maior rio do mundo, tanto em extensão territorial, quanto em volume de água. O Rio Amazonas percorre o norte da América do Sul, a floresta amazônica e deságua o Oceano Atlântico, seu comprimento é de 6.400 km, sua nascente está no Rio Mantaro e sua foz no Oceano Atlântico. O poeta santareno - oeste do Pará - escreveu sobre o Rio Amazonas na poesia musicada:

“Esse rio é minha rua”, afirma:

“Esse rio é minha rua
Minha e tua mururé
Piso no peito da lua
Deito no chão da maré...”

O rio a que Rui Barata se refere é o Rio Amazonas, e para o nativo da Amazônia o rio é nossa rua, uma vez que nos deslocamos através dos rios, e o maior deles é justamente o majestoso e imponente Rio Amazonas. Retornemos ao conto.

Após mostrar as imagens de temporais no Rio Amazonas, coloquei um áudio muito bem elaborado com a narrativa do conto: “O temporal no Amazonas”. Esse áudio foi gravado na voz de: Edi Fonseca. Os alunos ouviram atentamente o áudio, posteriormente fizemos a leitura detalhada do conto.

Os alunos, agora leitores vorazes, liam e ouviam atentamente, como se estivessem vivenciando aquele temporal, expressões de medo e fascinação, medo por saber do quão são perigosos os temporais ocorridos no Amazonas, fascínio por ser uma história de grande aventura. Os momentos de tensão se dissiparam apenas no final do conto, quando o temporal acalma e todos ficam a salvo.

Após a leitura todos queriam falar, mas, solicitei que acalmassem e primeiro fizéssemos uma recapitulação do conto lido. As duas turmas foram bastante participativas. Processei a SB

(sequência básica). Recapitulando, A SB consiste em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação - A motivação já havia acontecido no momento anterior ao início da leitura do texto quando falei sobre o autor, sobre sua bibliografia e algumas peculiaridades como Thiago de Mello ser conhecido como defensor da floresta. Também fez parte da motivação o clima da sala, as exposições de imagens de temporais e o áudio com sons da floresta. Posteriormente, no discurso introdutório, novamente conversamos sobre as peculiaridades de narrativas em formato de conto e o que diferencia um conto de outras narrativas, tais como: novelas, romances. Conversamos também a respeito da identidade dos autores evidenciando as crenças, preferências de cada escritor; conversamos ainda sobre o estilo dos escritores e a chamada licença poética.

Assim chegamos à leitura que já foi mencionada anteriormente e levou os alunos a uma verdadeira viagem pelo imaginário amazônico. Por fim, a condução metodológica empreendida estabeleceu a interpretação. Esta por sua vez foi o momento culminante do projeto de leitura, uma vez que os alunos se sentiram livres e motivados a falar de suas vivências, de histórias contadas por seus familiares e amigos e até mesmo de histórias lidas.

Iniciei os questionamentos:

O que vocês conseguem inferir sobre o título do texto: “O temporal no Amazonas”?

O título é atrativo?

A esse questionamento a maioria dos alunos responderam favoravelmente, alguns sugeriram: “O Temporal no Rio Tapajós” – descontextualizado – “O Temporal Impetuoso”; “O Pesadelo de emoção”, entre outros.

Você leria esse texto motivado pelo título?

Neste item, novamente os alunos, em sua maioria foram afirmativos e disseram ter apreciado o título do texto. Ninguém foi contrário à recepção do título.

É possível acontecer temporais na Amazônia com essa proporção que ocorreu no conto? Apesar de alguns alunos dizerem nunca ter vivenciado um temporal com proporções dilatadas, sabem ou conhecem histórias de temporais grandiosos que desencadearam naufrágios em vítimas fatais na região.

Qual foi o momento de maior tensão registrado no conto?

As respostas mantiveram-se uníssonas no sentido de concordarem que o momento de maior tensão ter sido o auge do temporal. Momento que não dava certeza de qual seria o desfecho da narrativa. Um naufrágio, um resgate ou a bonança após o temporal
O final do conto é previsível?

98% dos alunos disseram que o desfecho do conto não foi previsível. Apenas dois alunos disseram ser previsível o final do conto.

Como atividade complementar foi sugerido que os alunos conversassem com familiares e amigos a respeito de situações de temporais vivenciados na Amazônia por familiares, vizinhos ou amigos. Na aula seguinte esses relatos foram recontados. Como previamente agendado, na aula seguinte, os alunos vieram recheados de informações, exemplos de temporais vivenciados por familiares, amigos e por eles mesmo.

Aproveito o momento para recordar que pouco tempo antes daquela leitura e daqueles relatos havia acontecido um grave naufrágio ocorrido no ano de 2017 no Rio Xingú no Pará, no barco havia 49 pessoas; 21 pessoas morreram e 23 foram resgatas.

No ano de 2020, infelizmente houve um outro acidente no transporte de passageiros oriundos da cidade de Santana, próximo de Macapá, AP. O naufrágio lamentável e de proporções consideráveis que abalou todo o Brasil. O Navio Anna Karoline III. A tragédia ocorreu no dia 29 de fevereiro do Sul do Amapá, foram retirados 34 corpos e foram identificados 51 sobreviventes, entre passageiros e tripulação.

Mencionei os dois naufrágios por razões relevantes; 1- inúmeros alunos mencionaram o naufrágio do Rio Xingú; 2-Havia alunos com parentes no naufrágio; 3-Era recente, estava na memória e no imaginário diversos alunos.

Vamos aos relatos: Jonas, aluno do matutino relatou ter vivido uma situação de quase naufrágio no lago grande, extensão territorial às margens do Amazonas.

Vinhamos de uma comunidade chamada Vila Curuai o barco teve um problema na bomba d'água e parou, isso não seria tão ruim se não estivéssemos no meio de um temporal. O desespero foi geral, haviam poucos coletes salva-vidas e as crianças choravam muito, as ondas estavam altas, parecia que não tínhamos escapatória, como um milagre de Deus o temporal acalmou e um barco bem maior se aproximou de nosso barco, os passageiros foram resgatados no meio do rio. Não houve nenhuma vítima fatal, apenas o trauma do que foi vivido. Até hoje não consigo esquecer o ocorrido.

O relato de Jonas manteve a atenção dos colegas, até por que o aluno é enfático ao narrar o ocorrido. Posteriormente, ao relato outros alunos pediram para falar entre eles Sara, vejamos

ALUNA - Professora quando a senhora mencionou o naufrágio do Rio Xingú, me emocionei bastante.

PROFESSORA - Por que lhe emocionou querida?

ALUNA - Me emocionei e me emocionou porque perdi um primo no naufrágio. Rapaz jovem, trabalhador, ele era marinheiro na embarcação. Meus tios ainda sofrem muito com o que aconteceu. É horrível a sensação de pensar no que ele passou durante o naufrágio. Nos traz muito sofrimento.

PROFESSORA - Eu compreendo, imagino o tamanho do sofrimento da sua família e de tantas outras famílias que perderam entes queridos em naufrágios.

ALUNA - A senhora conhece alguém que foi vítima de naufrágio professora?

PROFESSORA - Sim, infelizmente conheço algumas histórias. Vocês querem que eu conte.

ALUNOS - Sim!

PROFESSORA - O primeiro caso que me recordo foi o naufrágio do Navio Sobral Santos, ocorrido na cidade de Óbidos na madrugada de 19 de setembro de 1981. Nasci em Óbidos em setembro de 1974, na época tinha apenas 7 anos de idade. Mas me recordo dos rumores da tragédia. Um vizinho meu chamado Valdir foi buscar uma encomenda quase morre ao subir na embarcação. Ele conseguiu pular antes do barco vir a pique MARA - A senhora conhece a história?

PROFESSORA - Sim, vocês querem ouvir? ALUNOS - Sim.

PROFESSORA - Fico um pouco triste ao recordar. (respiração profunda). No dia 18 de setembro de 1981 aproximadamente 2 horas e 30 minutos o Navio Sobral Santos se aproximou do trapiche de ancoragem de Óbidos. Infelizmente, o navio vinha sobrecarregado, relatos informaram que ao visualizarem as margens do rio Amazonas os passageiros acordados se debruçaram no parapeito da embarcação, conhecida tecnicamente como caçara. Estima-se o percentual de aproximadamente 300 passageiros perderam a vida nesse naufrágio, famílias inteiras faleceram presas na embarcação. Houve 157 sobreviventes.

Durante a minha infância vivi assombrada com cenas, lapsos de memória que tenho até hoje. O trapiche da cidade, local de atracação das embarcações, fica localizada na Travessa Pauxis, onde eu residia cerca de 800 metros no local do acidente.

Lembro de minha irmã na época com 17 anos me levar pelas mãos até o limite onde os seguranças bloquearam o acesso. Cerca de 150 metros do local onde os corpos ficavam. Vêm vultos na minha cabeça até hoje da quantidade de corpos, postos um ao lado do outro, foi ao entardecer que vi a cena macabra, um cenário de guerra, me arrepiou e me entristeceu ao lembrar.

Ouçoo vezes de relatos sobre sobreviventes e de familiares de vítimas, homenagens póstumas. Todos os anos no período do dia de finados, 02 de novembro, quando ia ao cemitério com meus familiares passava por sepulturas coletivas de vítimas do naufrágio. No ano de 2000 eu ministrei aulas em uma comunidade do interior da cidade de Aveiro, no estado do Pará. Na comunidade de Santa Cruz, na casa dos professores trabalhava uma senhora chamada Maria, ela é uma sobrevivente do naufrágio, salvou-se quando jogaram uma corda para ela, e ainda conseguiu salvar uma criança de um ano da qual era babá.

MARA - Poxa professora! Deve ter sido muito triste para quem perdeu os parentes e para os moradores da sua cidade.

PROFESSORA - Sim, querida! Esse naufrágio é conhecido como o maior naufrágio ocorrido no nosso grandioso Rio Amazonas. E por falar em nosso rio-mar há mistérios insondáveis ou nunca revelados que fazem parte da realidade e do imaginário dos nativos da região. Por exemplo, anos atrás trabalhei em vilarejos da região de Aveiro-PA estava trabalhando a disciplina de Língua Portuguesa em uma comunidade chamada Cametá, lá as lendas em lendas são bastante intensas.

Certa vez uma aluna chamada Viviane sofreu uma espécie de sedução, menstruada foi tomar banho de rio e ficou visivelmente transtornada, tentava a todo custo pular no rio, cerca de quatro homens tentavam segurá-la e quase não conseguiam. Meninos e meninas eu presenciei a cena e digo a vocês foi real, até hoje eu me recordo do ocorrido.

Para uma perspectiva exógena à do homem amazônico, é-lhe estranha a crença nas lendas e nos mitos desta região. Por exemplo, mulheres jovens evitam viajar no período menstrual, pois acreditam atraírem botos, seduzidos pela excreção de sangue; outros, creem na existência de cobras gigantescas, nos rios e lagos, que se materializam sob diferentes formas e são capazes de engravidar mulheres, tal qual o Boto; há ainda por sorte os que já viram Iaras, encantadoras de homens, as quais lhes levam ao fundo do rio, sem jamais encontrarem seus corpos. Àqueles que desaparecem e não retornam ao mundo civilizado, em situações de encontros com animais do mundo maravilhoso amazônico, são os chamados de “encantados”.

Com o intuito de ilustrar essas crenças, destacamos o relato de um renomado médico neurologista, do município de Santarém (PA), Erick Jennings. Ele relatou, em 2011, o sumiço do seu tio em um rio da floresta amazônica, o também médico Paulo Jennings. Na época em entrevista concedida à TV Tapajós, filial do Globo, em Santarém relatou: “Como cientista que sou, faço uso da ciência para comprovar a morte do meu tio, cujo corpo nunca foi encontrado, mas, como homem amazônico, acredito que meu tio foi encantado pelos seres que habitam os rios que tanto amava.”

Em reportagem sobre o sumiço do dr. Paulo Jennings, o jornal “Gazeta de Santarém” publicou:

SANTARÉM – “Quero morrer no rio Amazonas e depois ser engolido por uma piraíba”. Profetizava sempre enfático, mas em tom jocoso, o médico cardiologista Paulo Alberto Marques Jennings, todas às vezes que mergulhava extasiado nas águas do rio Amazonas, quando por aqui vinha passear duas e até três vezes por ano.

Profecia ou não, não foi no estômago de uma piraíba, mas de piracatingas onde foram encontrados restos de seu corpo, depois do mergulho fatal de cima do toldo do barco Aruã, no dia 8 de outubro de 2011. No mesmo rio Amazonas – mas dentro do estômago de outro peixe – onde ele gostaria de morrer.

Paulo Jennings era um apaixonado por Santarém, principalmente pelo seu ‘Pindurí’, comunidade ribeirinha do rio Amazonas, neste município, onde vivenciou inesquecíveis aventuras na infância e na juventude e a quem devotava orgulhoso, os mais profundos sentimentos de paixão, prazer e alegria.

O cardiologista era uma espécie de embaixador de Santarém, na capital paulista, especializado em prestar auxílio e assistência aos seus conterrâneos que buscavam tratamento de saúde naquela metrópole. (CARNEIRO; CAMPOS, 2012)

Como observamos no relato de Erick Jennings, embora soubesse que seu tio havia sido engolido por peixes carnívoros da região, aludiu o desaparecimento à ação das entidades maravilhosas aquáticas. Ainda sobre o ‘encantamento’ do parente, Jennings, escreveu o poema “Foi encanto”:

Entre a ilha da Januária, Capivara e Ilha Grande tem encanto.

Aí rio Amazonas encanta e leva para outro mundo aqueles que sabem amar
Tôpou e se foi

Puxou, mergulhou e o Paulo o encanto levou
Encanto que é forte leva nosso encanto
Leva o encanto que ama e que cura

Encanto que é amigo verdadeiro e que com a gente canta
Canta a terra, canta a mata e canta o rio

Esse tipo de canto, de gente de caboco e de encanto não

ficaSe vai como um encanto
 Tôpou e se foi
 O Paulo que tanto encantou se
 foiMas ficou seu encanto
 Ficou o seu canto
 Lição de viver e ser médico só por
 encantoAjudar, acolher e consolar o
 pranto
 Ficou sua voz e o sorriso que para sempre encanta
 Ficou choro contido e sentido que não sai nem por
 encantoTôpou. A saudade ficou como um canto.

Tendo em vista a evocação da grandiosa e exuberante floresta amazônica e aos valores culturais apontados, divaga-se acerca dessas particularidades como componentes de valores universais. O local e o universal representam uma dicotomia engendrada no mundo moderno. Não são categorias estéticas antagônicas, mas apresentam uma hierarquia. Nesse sentido destaca-se o pensamento atribuído a Leon Tolstói, no século XIX, ao dizer: “a literatura quanto mais fiel ela fosse à própria aldeia, mais universal seria”⁷

A aula encerrou e ficou no ar um clima de curiosidade pelos encantos, mistério e medo que o Amazonas causa a cada pessoa: medo da imensidão do rio, de temporais, da profundidade, de animais que vivem nas suas profundezas, como animais carnívoros; respeito pelo mistério que cerca as suas águas, cenário de contos e lendas, fruto da realidade e do imaginário da população. Cenário de aventuras e encantos, nossa rua, nosso rio. O mistério sentido em cada desaparecimento na imensidão de suas águas escuras, em cada incerteza, em cada história vivida ou ouvida, contada ou sentida.

Foi sugerida que na aula seguinte essa etapa do Projeto de Leitura Literária fosse encerrada com uma exposição de desenhos que representassem as cenas do conto “O temporal no Amazonas”. Na aula seguinte foram mostrados os desenhos produzidos pelos alunos, conforme mostram as imagens abaixo.

A turma foi dividida em grupos de três pessoas para a elaboração dos desenhos. Durante a apresentação me surpreendi com o final de dois trabalhos que divergiram do fechamento do conto lido. Os dois trabalhos construídos por Laura Patrick e Vanessa e o segundo por Mônica, Paula e Bianca finalizaram com o naufrágio da embarcação. Inicialmente não compreendi o porquê desse desfecho. Posteriormente, percebi que os alunos em questão estavam recriando, uma espécie de fanfic - histórias recriadas por fãs de livros de ficção. Utiliza-se os mesmos personagens, porém altera-se o enredo.

⁷ A frase em destaque é atribuída a Leon Tolstói, embora não se apresente uma referência exata de onde pode ser encontrada. No entanto, inúmeros estudiosos a citam como dita por Tólstoi. SILVA. L. O. Gente de opinião. Canta a tua aldeia e serás universal. Disponível em: <https://www.gentedeopinioao.com.br/opinioao/canta-a-tua-aldeia-e-seras-universal>. Acesso em: 24 set. 2007. lucianadepvh@yahoo.com.br.

Figura 18 - Confeção de histórias em quadrinhos pelo 8º ano matutino



Fonte: Acervo professora pesquisadora

Figura 19 - Confeção de histórias em quadrinhos pelo 8º ano matutino



Fonte: Acervo professora pesquisadora

Figura 20 - Confeção de histórias em quadrinhos pelo 8º ano matutino



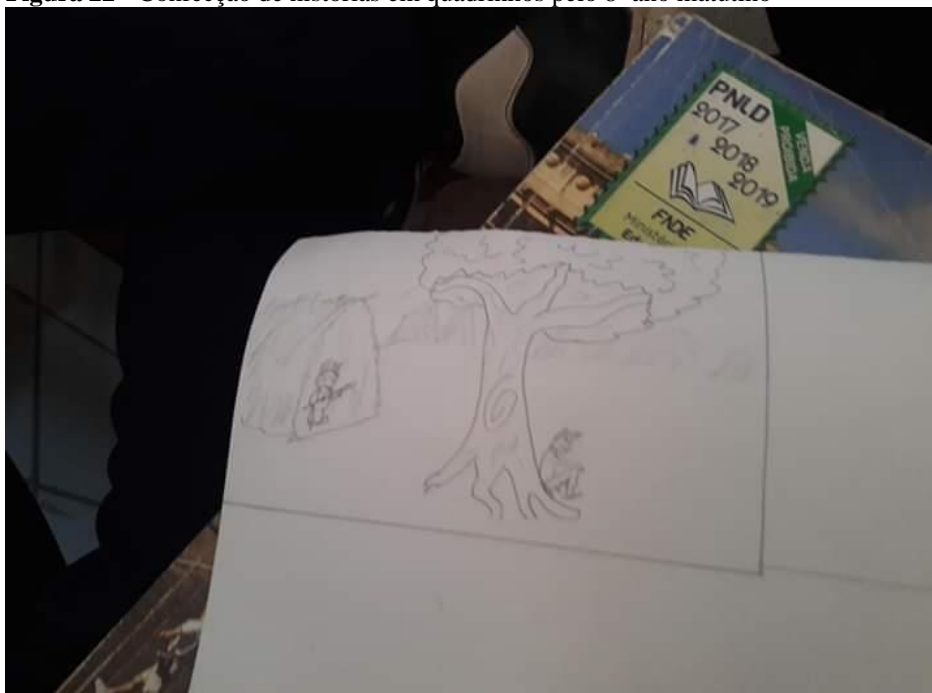
Fonte: Acervo professora pesquisadora

Figura 21 - Confeção de histórias em quadrinhos pelo 8º ano matutino



Fonte: Acervo professora pesquisador

Figura 22 - Confeção de histórias em quadrinhos pelo 8º ano matutino



Fonte: Acervo professora pesquisadora

Figura 23 - Confeção de histórias em quadrinhos pelo 8º ano matutino



Fonte: Acervo professora pesquisadora

Agradei a todos pelo empenho e questionei um grupo por não terem concluído a atividade. Ficou claro, após o questionamento que os alunos que não entregaram as atividades foram motivados pela falta de organização interpessoal, na verdade esqueceram o trabalho em casa. Posteriormente dei uma chance a eles para efetuarem a atividade em momento posterior.

3ª Etapa: Leitura do conto: “A vingança de João Taviano”, de Paulo Rodrigues dos Santos. Nesta etapa será realizada uma sequência expandida, consistindo na utilização de um

texto complementar, que abordará sobre o tema vingança.

Tempo de duração: 10 aulas

Objetivos:

- Estudar as personagens;
- Analisar a importância das personagens para o desenvolvimento da narrativa;
- Mostrar que a temática em questão, traição amorosa, pode ser encontrada em textos não literários;
- Trabalhar textos jornalísticos com a mesma temática para compará-los e fazer a diferença entre texto literário e texto não literário;
- Utilizar outros contos com a mesma temática para realizar a sequência expandida.

Sugestão de texto: “A Melhor Vingança”, de Artur Azevedo, ou “O Bom Marido”, de Marques de Carvalho.

No desenvolvimento da leitura, foi contextualizada a narrativa do Paulo Rodrigues dos Santos. Posteriormente, ocorreu um estudo acerca do estilo do autor. Ainda, se fez um comentário sobre a vinda dos cearenses para a Amazônia e a contextualização do momento histórico em que o texto foi escrito. Também, foram trabalhadas questões como êxodo rural, condições de trabalho, transporte da época, ambiente da narrativa amazônica, entre outras condições evocadas pela obra.

Para a produção escrita, as turmas foram divididas em grupos confeccionassem murais expositivos sobre o tema “Vingança Amorosa”. No dia da exposição do mural, selecionou-se uma equipe para encenar o conto “A Vingança de Jão Taviano”.

No dia 14 de setembro de 2018, foi realizada a 1ª etapa da leitura do conto “A vingança de Jão Taviano”, conforme planejado, realizamos a SB e posteriormente a SE. Escolheu-se a sequência expandida para este conto, por se tratar de um tema comum na sociedade brasileira e ser do interesse dos estudantes. Tal informação já havia sido coletada por mim em outros trabalhos de leitura literária.

A partir deste momento com o intuito de exemplificar as respostas dos alunos acerca da leitura literária realizada em sala de aula. Aqui serão denominados apenas como aluno 1, aluno 2, aluno3,aluno4,aluno5,aluno 6,aluno7, aluno 8, aluno 9, aluno 10, aluno 11, aluno 12, aluno 13, aluno 14, aluno 15, aluno 16, aluno 17, aluno 18 , aluno 19, aluno 20, aluno 21, aluno 22, aluno 23, aluno 24, aluno 25, aluno 26, aluno 27 e aluno 28; alunos (vários alunos) a turma (todos os alunos juntos)

A turma do 8º ano vespertino interagiu muito bem na leitura no conto. Cheguei à turma

e disse:

Professora – Boa tarde meninos e meninas! Como vocês estão hoje? Preparados para a nossa leitura de hoje?

Alunos - Boa tarde professora!

Aluno - 1 - Preparada e ansiosa.

Aluno - 2- Preparadíssima...

A turma - Pode começar professora!

Professora - Hoje leremos um conto de um excelente autor santareno, compositor, chamado Paulo Rodrigues dos Santos, nome dado a uma importante escola no município de Santarém.

Inicialmente conheceremos um pouco de sua biografia.

Paulo Rodrigues dos Santos, nasceu em Santarém no dia 10 de janeiro de 1890 e faleceu também nesta cidade em 7 de abril de 1974. Estudou o antigo 2º Grau em Belém. Sobre ele, escreveu o historiador Wilde Fonseca:

Como autodidata, armazenou invejável soma de conhecimentos, dono que foi de uma cultura eclética e solidamente fundamentada. Poeta de extrema sensibilidade, espalhou pelos jornais de sua terra, ao longo de sua existência, poesias de rara beleza. Colaborou intensamente nos jornais de sua cidade, quer como editorialista quer como em trabalhos assinados. (JESO, 2012, ONLINE)

A sua obra mais conhecida é o livro **Tupaiulândia** em que relata a história de Santarém.

O escritor é um dos patronos da Academia de Letras e Artes de Santarém (ALAS).

O poeta é admirado até hoje por seus escritos e composições. O seu velório foi ao som de sua “ Canção da Saudade”, escrita em parceria com José Agostinho da Fonseca.

A música é como um hino da cidade de Santarém e aliás o Hino de Santarém tem a letra de Paulo Rodrigues dos Santos com parceria de Wilson Fonseca. Não dá para negar que o autor em estudo tem uma relevância para o Oeste do Pará, embora com pouca abrangência na Amazônia e no resto do território brasileiro.

Professora- Agora que já conhecemos a biografia e até um pouco da bibliografia de Rodrigues dos Santos, iniciaremos a leitura do conto. Mas hoje não quero ler o texto sozinha, na verdade vocês sempre me ajudam, como a leitura de hoje têm personagens eu vou pedir a vocês que façam os papéis dos personagens da hora da leitura. Pode ser?

Alunos- (Uníssonos) - Sim!

Professora – Quem pode ser o João Taviano? A Maria do Céu? e Zé Nastaço? Aluno - 3- Eu posso ser o João Taviano.

Aluno- 4 - Eu quero ser a Maria do Céu.

Aluno - 5- Eu quero ser esse tal de Zé Nastaço Professora!

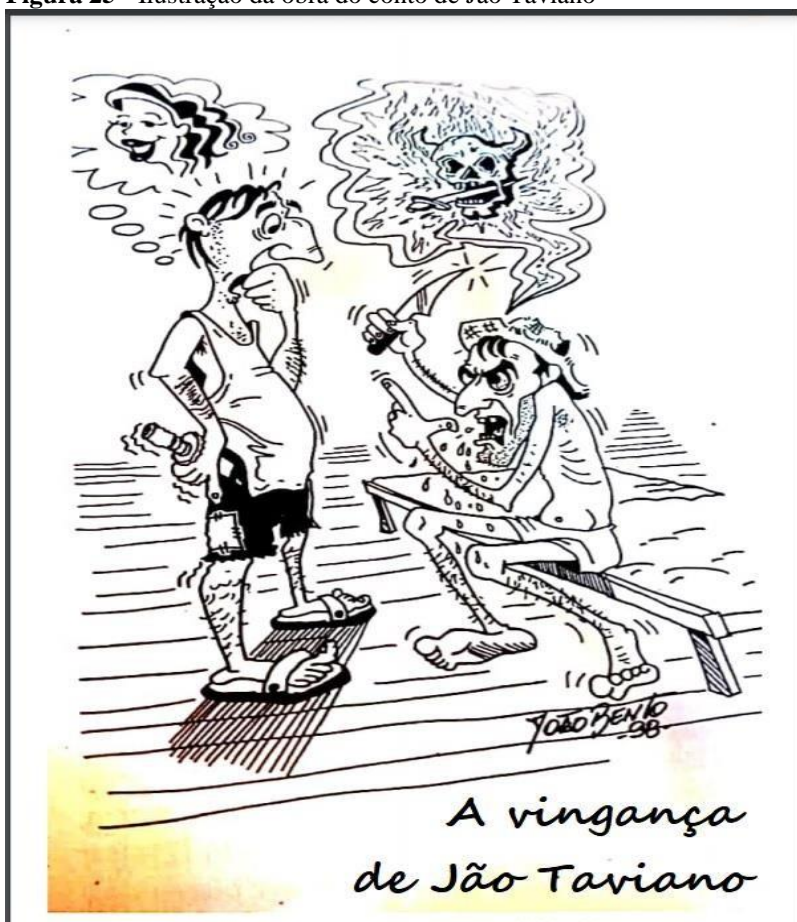
(Após uns 10 minutos de preparação, demos início à leitura. As cadeiras estavam organizadas em círculos, na sala)

Figura 24 - Leitura do texto de Jão Taviano



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Figura 25 - Ilustração da obra do conto de Jão Taviano



Fonte: João Bento, 1998

Figura 26 - Foto de um dos navios chamado de ITA



Fonte: pt.wikipedia.org

Figura 27 - Foto de um dos navios chamado de LLOYD



Fonte: novomilenio.inf.br

Logo após a leitura do conto as sensações e impressões eram as melhores possíveis. No dia 18 de setembro de 2018, no 4º e 5º tempos deu-se início a reflexão o conto A vingança de João Taviano. A atividade iniciou pela turma do 8º Ano Vespertino. Pedi a eles para descreverem os três personagens principais. João Taviano, Maria do Céu e Zé Nastaço.

Aluno 6 - João Taviano era um homem bom que mudou sua atitude depois de ter sido traído, então ele ficou vingativo.

Aluno 7 - Maria do Céu era uma mulher bonita e por ser bonita seduzia os homens acabou por trair João Taviano e depois traiu Zé Nastaço com todos os machos que vestiam calça! (risos)

Aluno 4 - Zé Nastaço era um homem simples e bonito, como Maria do Céu percebeu que ele tinha algum dinheiro, desistiu de se casar com João Taviano, abandonou sua família e fugiu na vida com Zé Nastaço. Mas uma mulher da vida (prostituta) trai a

primeira vez e depois continua traindo. Essa aluna 17(dezessete) anos e já havia vivido junto com um homem mais velho. Falava sempre com um tom impetuoso da voz.

Outros alunos fizeram comentários semelhantes aos registrados acima. Um número considerável de alunos, cerca de 60% da turma, advogaram em favor da atitude vingativa do personagem, como se fosse possível resolver todos os problemas advindos desse sentimento irascível negativo.

Na turma do 8º Ano Matutino, a leitura ocorreu no dia 19 de setembro. No dia 20 do mesmo mês, destinado à reflexão do conto, a turma estava um pouco dispersa devido a falta de aula em horários anteriores. Mesmo com esses percalços, a atividade contou com a participação envolvente e perspicaz dos alunos.

Na turma do 8º Ano Matutino, a leitura ocorreu no dia 19 de setembro. No dia 20 do mesmo mês, destinado à reflexão do conto, a turma estava um pouco dispersa devido a falta de aula em horários anteriores. Mesmo com esses percalços, a atividade contou com a participação envolvente e perspicaz dos alunos.

Perguntados sobre as características dos personagens responderam:

Aluno 8 - Professora, o João Taviano, era um homem ingênuo e apaixonado, queria se vingar de Zé Nastaço porque no fundo acreditava que sua amada Maria do Céu tinha sido seduzida, mas desistiu na vingança ao perceber que a vida que os dois traidores tiveram foi pior de qualquer atitude de vingança.

Aluno 9- Ele possui uma relação de amor e ódio por Maria do Céu!

Aluno 10 - João Taviano possui uma relação de amor e ódio por Maria do Céu, esta por sua vez é interesseira e oportunista, não apresenta nenhum sentimento em relação a João Taviano e nem a Zé Nastaço.

Aluno 11 - Maria do Céu era uma mulher bonita e faceira que aproveitava a sua beleza para seduzir os homens e tirar vantagem. Mas se deu mal no final das contas. Acabou pobre e feia.

Aluno 12 - (com desdém... a aluna era um pouco resistente às leituras regionais, adepta de bestsellers) Professora, Zé Nastaço foi ingênuo ao acreditar em uma mulher que nunca tinha visto na vida. Poderia ter percebido e até mereceu ser enganado.

Aluno 13 - Eu não acho que Zé Nastaço merecia ser enganado, ele foi mais uma vítima do culto à beleza. Até hoje é assim os homens ficam cegos por mulheres bonitas e perdem até o raciocínio em função disso.

Aluno 14 - Ele é apaixonado, por isso, é muito bobo.

Vários alunos - (Com as mãos levantadas) concordo!

Professora - Para vocês a vingança vale a pena?

Aluno 3 - A vingança nunca vale a pena professora.

Aluno 14 - Se a vingança valesse a pena João Taviano não teria perdido 20 anos da vida dele. Poderia ter constituído uma família, esquecer a mulher que tanto fez mal.

Aluno 15 - (REPRESENTANTE DE TURMA) - Professora, a vingança não vale a pena, acredito que na vida real há poucos casos de pessoas tão ingênuas quanto Zé Nastaço. Acreditou que poderia se vingar e perdeu 20 anos de sua vida. Isso é bobagem.

Professora - Railena, por mais ingênuo que o personagem possa parecer, felizmente há éssas tão ingênuas quanto ele ou até mais ingênuas. Todos os dias nas delegacias de polícia, infelizmente chegam dezenas, centenas e até milhares, dependendo do tamanho da cidade, de casos de vingança.

Hoje existe uma Lei conhecida por vocês chamada Maria da Penha que trata justamente sobre casos de violência doméstica, ocorrida no meio familiar.

Vários alunos - Isso é verdade!

A razão da disparidade entre as turmas, apontada acima, acerca das manifestações

sobre o sentimento de vingança, podem advir de fatores sociais e econômicos. Os alunos do turno matutino, em sua maioria, são mais favorecidos economicamente; eles apresentam graus de razoável competência leitora, conforme o desempenho escolar melhor em paralelo com a outra turma. Os alunos do turno vespertino manifestam déficit de leitura acentuado por várias razões. Muitos precisam trabalhar no horário da manhã em oficinas, como menores aprendizes, e algumas meninas como babás em casas de família ou nas suas próprias casas cuidando dos irmãos menores. Obviamente, em ambas as turmas há exceções.

A maior parte dos alunos do vespertino são adeptos da vingança, ao passo que os alunos do matutino apresentam a minoria como apreciadores da vingança. No entanto, quando perguntados se a vingança ocorresse no seio familiar mudaria alguma coisa. Desta feita a maioria de ambas as turmas optam pela vingança.

Consoante ao que acompanhamos na leitura do conto, em que pese João Taviano apresentar um bom caráter, viveu, ou melhor, deixou de viver vinte anos da sua vida pela sede da vingança. O único sentimento positivo ocorreu ao desistir do revide ao perceber que o próprio destino havia se encarregado das penalizações. No entanto, a sua amada noiva manifestava mal caráter, pois, se não houvesse traído João Taviano com Zé Nastaço, o teria feito com outro qualquer. Para isso, valia-se da sua beleza. Mal ela pensava que a juventude e a vida desregrada, somada à pobreza extrema, levaria embora a sua jovialidade e formosura.

Aluno 16 - Professora essa Maria do Céu é uma sem-vergonha, não fez nada de bom.

Aluno 17 - Parece que não, mas ela fez Aluno 18 - Quando?

Aluno 19 - Lembra que Zé Nastaço falou a João Taviano que não matou Maria do Céu porque ela tinha lhe salvado a vida?! Sim, ela salvou a vida de Zé Nastaço quando ele adoeceu de varíola.

Aluna 18- É mesmo, eu tinha esquecido. Mas mesmo assim ela foi perversa.

Aluno 1 - Professora posso lhe fazer uma pergunta? Eu não entendi o que é o Ita e o que é Lloyd?

Professora - Posso sim, o Ita e o Lloyd eram navios de tamanho grande que transportavam pessoas entre as capitais. Naquela época as estradas eram muito ruins, principalmente as estradas que transportavam até o norte. É por isso que o poeta Rui Barata dizia que “Nosso rio é minha rua”...lembram?

Em outras palavras o poeta usa uma figura de palavras, que já expliquei anteriormente, chamada metáfora para comparar o rio com a estrada.

Aluno 1 - Muito obrigada professora, agora eu entendi, nossa já aprende muito com esse texto. Estou amando.

Todos os alunos - (com as mãos levantadas). Eu também! Professora - Mais alguma dúvida?

Todos - Não.

Professora - Então, eu vou fazer uma proposta para vocês!

Vamos comparar o texto lido com outros textos com a mesma temática? A minha proposta é a seguinte:

Selecionei um outro texto chamado: A MELHOR VINGANÇA DE ARTHUR AZEVEDO.

Vocês lerão esse texto e comparemos. Posteriormente vocês farão pesquisas de casos de vingança em jornais e então faremos a comparação da ficção com a realidade.

Assim estaremos expandindo a nossa interpretação para além do texto de Rodrigues dos Santos.

O que vocês acham?

Aluno 4 - Eu gostei muito, professora! Aluno 1 - Eu também gostei.

Aluno 19 - Opa gostei dessa resposta!

Aluno 20 - Tô dentro professora!

Outros alunos - Confirmaram com sinais positivos.

Texto: A MELHOR VINGANÇA

Autor: Arthur Azevedo

Após a leitura do texto complementar e às pesquisas sobre vingança, percebi a turma mais propensa a acreditar que a vingança não vale a pena. Calcula-se que, no comparativo entre as duas turmas, 70 % dos alunos consideraram que a vingança não vale a pena. Porém, os 30% restante, ainda é um número a ser considerado alto, tendo em vista constituir um sentimento degradante. A pesquisa extrasala compreende um processo de investigação a respeito de casos reais que culminaram em vingança. O objetivo dessa pesquisa extrasala é de observar se na vida real as decisões por vingança se justificam com um desenrolar de ações positivas ou se acabam com desfechos tristes e seguidos de cárcere privado.

Em ambas as turmas o dia 21 de setembro foi reservado para a confecção de murais para a exposição acerca de casos de vingança na vida real. Em geral recortes de jornais impressos ou online.

Após as apresentações de murais sobre a temática “vingança” houve um intervalo de aproximadamente três semanas entre a leitura do conto sobre João Távila e o terceiro conto: O baile do Judeu, de Inglês de Sousa, esse intervalo prolongado que não estava planejado se deu por conta de uma gincana beneficente em prol de um asilo e uma creche e de um projeto trazido por uma juíza do judiciário, que selecionaram a escola, por ter um público carente e periférico, para participar de uma experiência que consiste na inserção de círculos de debates sobre várias temáticas: profissão, violência, bullying, entre outros.

Figura 28 - Imagem do dia da leitura do conto “O baile do Judeu”



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Figura 29 - Imagem do dia da leitura do conto “O Baile do Judeu”



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Figura 30 - Imagem do dia da leitura do conto “O Baile do Judeu”



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Importa lembrar que o texto de Artur Azevedo, como combinado anteriormente com os alunos, tem a mesma temática, qual seja: o sentimento por vingança. Mas com outros personagens e enredo. Em “A melhor vingança”, houve sofrimento, instabilidade emocional, possibilidade de vingança entre os protagonistas do texto, uma vez que Xandoca foi abandonada por seu noivo Vieirinha, decididamente por pertencer a uma classe social e economicamente desfavorecida. Com o passar dos anos Xandoca se torna rica e Vieirinha torna-se mendigo. Quando o comerciante bem-sucedido Cardoso, marido de Xandoca sabe do ocorrido, ajuda financeiramente o pobre homem, pois é grato por aquela dedicada esposa e sabia que se ela houvesse casado com o antigo namorado ele não estaria casado e feliz com aquela mulher.

Dados da realidade, muitas vezes, se parecem com a ficção e o contrário também é verdadeiro. Esta premissa se confirma a partir das conclusões extraídas dos alunos acerca das narrativas “A vingança de João Tavino” e “A melhor vingança”. Ambas ensinam a vingança como um sentimento repreensível. Entretanto, cerca de 40% dos alunos participantes do projeto de leitura literário não foram favoráveis ao perdão. Para eles, mesmo com todos os percalços que o revide possa proporcionar, incluindo prisão, homicídio ou assassinato, se manifestaram em favor de retaliações.

A Literatura é uma arte cujo conteúdo compõe valores humanísticos, portanto, deve compor instâncias pedagógicas para diversas orientações de comportamentos condizentes com a ética e a moralidade vigentes. A leitura literária é realizada no sentido de despertar no seu

leitor sentimentos de justiça, de liberdade, de empatia, etc., portanto, ao mesmo tempo que o texto literário instrui sobre o domínio da língua, contribui para a formação social. Este caráter humanístico enfatizado, entre outros autores, por Candido (2004) foi apreciado e concretizado no decorrer do projeto de leitura literária aqui exposto.

Os textos selecionados atentam para a reflexão que humaniza e ao mesmo tempo ressalta o caráter interacionista ocorrido entre o texto e o aluno leitor e perpassa pelas orientações desencadeadas pelos professores. O papel do professor leitor, segundo Cosson (2014), é o de motivar, por meio de seu repertório de leitura no sentido de introduzir o aluno à leitura literária e posterior reflexão dos textos lidos. Durante esse processo de leitura tudo converge para uma boa apreensão do texto literário. Lembrando que no entendimento de Cosson, o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de um bom processo de motivação.

No decorrer do processo de leitura literária desenvolvido com os alunos do 8º ano do ensino fundamental, observou-se que o processo mais demorado na construção do projeto foi, exatamente, a escolha dos textos. Senti no coração, inicialmente, e na constatação de textos bem escritos, que os alunos seriam atraídos pelos contos escolhidos. Confesso que me preocupei, embora soubesse do interesse por romance sentido pela maioria das alunas por outro lado o fascínio por ação e aventura característico dos meninos. Tentei conciliar as preferências de ambos e selecionei os textos.

O conto “O temporal no Amazonas”, envolve aventura, vê o índio Moron como herói e ressalta o fenômeno da natureza. Já o conto “A vingança de Jão Taviano” remete a um relacionamento amoroso de retirantes nordestinos em busca da sobrevivência. No entanto, o feliz relacionamento amoroso descaminha para uma traição e sentimento de vingança por parte do protagonista da história; por fim o terceiro conto selecionado: “O baile do Judeu - que ainda será estudado - mostra a vida rica de um comerciante judeu, morador do interior da Amazônia que ao dar uma festa é surpreendido com a visita de um Boto em forma de homem. O grande mote dessa lenda é a sedução da mulher mais bonita da festa pelo ser encantado. Este tom da narrativa despertou a todos os alunos.

A literatura assemelha a ficção à realidade. Esta premissa se confirma a partir das conclusões extraídas dos alunos acerca das narrativas “A vingança de Jão Taviano” e “A melhor vingança”. Ambas ensinam a vingança como um sentimento repreensível. Entretanto, cerca de 40% dos alunos participantes do projeto do letramento literário não foram favoráveis ao perdão. Para eles, mesmo com todos os percalços que o revide pode proporcionar, incluindo prisão,

homicídio ou assassinato, se manifestaram em favor de reatificações.

A Literatura é uma arte cujo conteúdo compõe valores humanísticos, portanto, deve compor instâncias pedagógicas para diversas orientações de comportamentos condizentes com a ética e a moralidade vigentes. A leitura literária é realizada no sentido de despertar no seu leitor sentimentos de justiça, de liberdade, de empatia, etc., portanto, ao mesmo tempo que o texto literário instrui sobre o domínio da língua, contribui para a formação social. Novamente, registra-se que estes valores humanísticos são extraídos dos contos em análise. Em “O temporal no Amazonas”, observamos a garra e sentimento de perseverança em relação ao índio Moron. E posteriormente, no final do texto, vemos o companheirismo dos ribeirinhos ao vir ao encontro dos viajantes que enfrentaram o temporal. Só uma leitura literária bem trabalhada, com professores comprometidos e com um bom repertório literário pode proporcionar uma reflexão eficaz sobre os textos lidos. Assim cabe recordar Queirós (2009) que entende que faz parte do papel da literatura levar ao ser humano conhecimento, imaginação, humanização e experiências para enfrentar os desafios que a vida propicia.

É importante mencionar, novamente, que nos contos de Rodrigues dos Santos e de Artur Azevedo, ambos encaram a vingança como um sentimento que não vale a pena ser vivenciado. Entretanto, um número considerável de alunos, cerca de 40% dos alunos participantes do projeto de letramento literário não foram favoráveis ao perdão. Para eles mesmo com todos os percalços que a vingança pode trazer, inclusive a prisão, homicídio ou assassinato, mesmo assim preferem deixar vir à tona o sentimento de vingança. Muito provavelmente, essa atitude por parte dos alunos, levando a reflexão dos textos para a preferência pelo sentimento de vingança, na interpretação feita pelos alunos nos dois textos acima mencionados, pode ser confundido com justiça. De outro modo, os 40% dos alunos que ensejam a vingança como um sentimento positivo, na verdade a encaram como justiça por atitudes ruins, a saber, traição e rejeição sentida pelos protagonistas dos contos alvo de sequência expandida. Constatou-se que o meio em que os alunos estão inseridos diz muito do que pensam e sentem em relação às atitudes dos seres humanos.

4ª Etapa: “O Baile do Judeu”, de Inglês de Sousa Tempo de duração: 14 aulas

Objetivos:

- Perceber a importância do ambiente para a construção da narrativa;
- Relacionar ambiente e modo de falar de acordo com o foco que se desejar ao texto: mistério, romance, suspense, terror, etc.
- Identificar elementos do imaginário amazônico como caracterizador

doenredo e da ambientação da narrativa;

- Utilizar as lendas e os mitos amazônicos para explicar situações da vidaribeirinha.

Para iniciar o trabalho e motivar os alunos a realizarem a leitura do conto “O Baile do Judeu”, promoveu-se uma audição da canção “Quando o Boto virou gente” (1954. Letra e música de Wilson Fonseca, Santarém-PA). Também, foram exibidas imagens concernentes aofabulário amazônico.

Após a leitura do conto, efetuou-se o protocolo de leitura para acompanhar o entendimento e a reflexão dos alunos. Como atividade de produção textual, foi proposto que osalunos produzam um diário de bordo sobre a leitura do texto “O Baile do Judeu”. Nesse diário,os alunos responderão: Como se sentiram lendo o texto? O que mais lhes chamou atenção? Gostaram do texto? Quais as impressões que tiveram ao ler o texto? A lenda como foi contada,os surpreendeu ou o final era previsível?

No dia 30 de outubro de 2018, a turma do 8º Ano Vespertino recebeu a orientação para participar do projeto de leitura com o conto: “O baile do Judeu”, de Inglês de Sousa. Antes de apresentar a história aos alunos, tiveram informações sobre a biografia e um pouco da bibliografia do escritor obidense, assim como seu conterrâneo escritor José Veríssimo (1857-1916), celebrados no cânone nacional.

Herculano Marcos Inglês de Sousa foi escritor, advogado, professor, jornalista e político brasileiro. É reconhecido como o principal precursor do Naturalismo na Literatura brasileiracom romance O Coronel Sangrado (1877).

No início de sua vida como escritor usou o pseudônimo de Luiz Dolzani. A sua consagração literária ocorreu com a publicação da sua obra **O Missionário** (1891). Foi claramente influenciado por escritores europeus, tais como Eça de Queirós e Emile Zola.

A escolha da narrativa “O baile do Judeu”, constante na obra **Contos amazônicos** (1893), decorreu pelo interesse de apresentar aos alunos uma história com conteúdo folclórico conhecido na região. As duas primeiras histórias imprimem reflexões universais, por outro lado, esta obra inglesiana apela para conhecimentos contextuais. Mas será que este processo contextualizante abordados em salas de aula apresenta alguma previsão legal?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira ou 9394/96 regula o sistema educacional brasileiro da educação básica e do ensino superior tanto no âmbito público, quando no âmbito privado, desde a sua promulgação. É, portanto, a mais importante lei vigente e rege o sistema educacional brasileiro.

O artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da educação – Lei 9343/96 - imprime:

Na oferta de educação de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino, promoverão as adaptações necessárias às suas peculiaridades à sua vida rural e de cada região, especialmente:

I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

A respeito do artigo infere-se que contextualizar o ensino é aproximar o conteúdo formal (centífico) abordado em sala de aula do conteúdo não formal que nada mais é do que o conhecimento ou repertório trazido pelo aluno em sua bagagem cognitiva. Assim, o ensino será atrativo para o discente e o fará concebê-lo com sentido. De outro modo, ao aproximar o conteúdo formal do informal despertará no aluno o interesse em aprender, uma vez que passará a ter significado para ele.

Por outro lado, os PCNs (Brasil 1998 a) propõem que a contextualização e a transversalidade são meios de motivar os alunos a dar significado ao que é ensinado em sala de aula. Os PCNs enfocam a cidadania, haja vista que faz parte das diretrizes curriculares a formação de um cidadão em sua plenitude, com potencialidade para produzir inferências do/no mundo em que vive. Ou seja, capaz de encontrar diferentes soluções de acordo com a problemática vivenciada e sabendo qual é a melhor alternativa para cada desafio a ser resolvido. E assim melhorar o mundo ao seu redor. De outro modo, vê o aluno como protagonista de sua vida, capaz de tomar suas decisões e ao mesmo tempo ser participante ativo do mundo que o cerca.

Faço uso das palavras de Freire (1974) ao afirmar:

Ensinar é uma prática social, uma ação cultural, pois se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertence.

Embora seja uma reflexão de mais de 40 anos, está atual no sentido de vislumbrar a interação entre os pares do conhecimento, levando em conta a reflexão da cultura e os meios sociais em que o aluno está inserido. Uma vez que não comporta aqui um aluno passivo que apenas recebe conteúdo e nada faz com o que aprende. Mas sim um protagonista da sua própria vida e da sociedade que o cerca. Podendo realizar reflexões e mudanças na sociedade, sempre com o intuito de utilizar o conhecimento recebido a seu valor e a favor da sociedade que o cerca.

O conto inglesiano é repleto de acontecimentos fantásticos. Além do mistério da emergência do Boto, o enredo prende o leitor pela descrição de acontecimentos hilariantes. A escolha da narrativa “O baile do Judeu”, constante na obra **Contos amazônicos** (1893), decorreu pelo interesse de apresentar aos alunos uma história com conteúdo folclórico conhecido na região. As duas primeiras histórias imprimem reflexões universais, por outro lado, esta obra inglesiana apela para conhecimentos. Além do mistério da emergência do Boto, o enredo prende o leitor pela descrição de acontecimentos hilariantes.

Outro fato que merece destaque se dá por sua promissora carreira política que

iniciou com a sua militância no Partido Liberal no ano de 1878 e ocupou o cargo de deputado provincial equivalente aos atuais deputados estaduais, na época ocupou o cargo pela província de São Paulo, posteriormente foi nomeado Presidente das províncias de Sergipe e do Espírito Santo.

Curiosamente foi convidado por mais de uma vez para integrar o Supremo Tribunal Federal, convite que foi recusado. Antes do seu falecimento ocupou o cargo de deputado federal pelo Pará, seu estado de nascimento.

Escolhi o conto “O Baile do Judeu” porque pretendo diversificar as temáticas dos dois contos anteriores, “O temporal do Amazonas” e “A vingança de João Taviano” apresentam uma temática universal. Já “O Baile do Judeu” apresenta uma lenda. Registro que um dos fatores que me encantou no “O Baile do Judeu” é a expectativa apresentada no conto, ele apresenta uma narrativa intrigante, divertida e emocionante.

Sousa escreveu esse conto com maestria, conhecimento de caso e ainda inseriu a cultura judaica no conto, com propriedade e maestria de um escritor informado, intelectualizado e conhecedor da cultura amazônica.

Vamos ao conto?

Figura 31 - Festa do Sairé na vila balneária de Alter do Chão, em Santarém-PA



Fonte: TV Brasil, 21/09/2019

Conto: O Baile do Judeu, autoria de Inglês de Sousa.

Ora, um dia, lembrou-se o Judeu de dar um baile e atreveu-se a convidar a gente da terra, a modo de escárnio pela verdadeira religião de Deus Crucificado, não esquecendo, no convite, família alguma das mais importantes de toda a redondeza da vila. Só não convidou o vigário, o sacristão, nem o andador das almas, e menos ainda o Juiz de Direito; a este, por medode se meter com a Justiça, e aqueles, pela certeza de que o mandariam pentear macacos.

Era de supor que ninguém acudisse ao convite do homem que havia pregado as bentas mãos e os pés de Nosso Senhor Jesus-Cristo numa cruz, mas, às oito horas da noite daquele famoso dia, a casa do Judeu, que fica na rua da frente, a umas dez braças, quando muito, da barranca do rio, já não podia conter o povo que lhe entrava pela porta adentro; coisa digna

de admirar-se, hoje que se prendem bispos e por toda parte se desmascaram lojas maçônicas, mas muito de assombrar naqueles tempos em que havia sempre algum temor de Deus e dos mandamentos de sua Santa Madre Igreja Católica Apostólica Romana.

Lá estavam, em plena judiaria, pois assim se pode chamar a casa de um malvado Judeu, o tenente-coronel Bento de Arruda, comandante da guarda nacional, o capitão Coutinho, comissário das terras, o dr. Filgueiras, o delegado de polícia, o coletor, o agente da companhia do Amazonas; toda a gente grada, enfim, pretextando uma curiosidade desesperada de saber se, de fato, o Judeu adorava uma cabeça de cavalo mas, na realidade, movida da notícia da excelente cerveja Bass e dos sequilhos que o Isaac arranjara para aquela noite, entrava alegremente no covil de um inimigo da Igreja, com a mesma frescura com que iria visitar um bom cristão.

Era em junho, num dos anos de maior enchente do Amazonas. As águas do rio, tendo crescido muito, haviam engolido a praia e iam pela ribanceira acima, parecendo querer inundar a rua da frente e ameaçando com um abismo de vinte pés de profundidade os incautos transeuntes que se aproximavam do barranco.

O povo que não obtivera convite, isto é, a gente de pouco mais ou menos, apinhava-se em frente a casa do Judeu, brilhante de luzes, graças aos lampiões de querosene tirados da sua loja, que é bem sortida. De torcidas e óleo é que ele devia ter gasto suas patacas nessa noite, pois quantos lampiões bem lavadinhos, esfregados com cinza, não de ter voltado para as prateleiras da bodega.

Começou o baile às oito horas, logo que chegou a orquestra composta do Chico Carapana, que tocava violão; do Pedro Rabequinha e do Raimundo Penaforte, um tocador de flauta de que o Amazonas se orgulha. Muito pode o amor ao dinheiro, pois que esses pobres homens não duvidaram tocar na festa do Judeu com os mesmos instrumentos com que acompanhavam a missa aos domingos na Matriz. Por isso dois deles já foram severamente castigados, tendo o Chico Carapana morrido afogado um ano depois do baile e o Pedro Rabequinha sofrido quatro meses de cadeia por uma descompostura que passou ao capitão Coutinho a propósito de uma questão de terras. O Penaforte, que se acautele!

Muito se dançou naquela noite e, a falar a verdade, muito se bebeu também, porque em todos os intervalos da dança lá corriam pela sala os copos da tal cerveja Bass, que fizera muita gente boa esquecer os seus deveres. O contentamento era geral e alguns tolos chegavam mesmo a dizer que na vila nunca se vira um baile igual!

A rainha do baile era, incontestavelmente, a D. Mariquinhas, a mulher do tenente-coronel Bento de Arruda, casadinha de três semanas, alta, gorda, tão rosada que parecia

uma portuguesa. A D. Mariquinhas tinha uns olhos pretos que tinham transtornado a cabeça de muitagente; o que mais nela encantava era a faceirice com que sorria a todos, parecendo não conhecer maior prazer do que ser agradável a quem lhe falava. O seu casamento fora por muitos lastimado, embora o tenente-coronel não fosse propriamente um velho, pois não passava aindados cinqüenta; diziam todos que uma moça nas condições daquela tinha onde escolher melhor e falava-se muito de um certo Lulu Valente, rapaz dado a caçoadas de bom gosto, que morrerapela moça e ficara fora de si com o casamento do tenente-coronel; mas a mãe era pobre, uma simples professora régia.

O tenente-coronel era rico, viúvo e sem filhos e tantos foram os conselhos, os rogos e agrados e, segundo outros, ameaças da velha, que D. Mariquinhas não teve outro remédio que mandar o Lulu às favas e casar com o Bento de Arruda. Mas, nem por isso, perdeu a alegria e amabilidade e, na noite do baile do Judeu, estava deslumbrante de formosura. Com seu vestidode nobreza azul-celeste, as suas pulseiras de esmeraldas e rubis, os seus belos braços brancos eroliços de uma carnadura rija; e alegre como um passarinho em manhã de verão. Se havia, porém, nesse baile, alguém alegre e satisfeito de sua sorte, era o tenente-coronel Bento de Arruda que, sem dançar, encostado aos umbrais de uma porta, seguia com o olhar apaixonado todos os movimentos da mulher, cujo vestido, às vezes, no rodopiar da valsa, vinha roçar-lhe as calças brancas, causando-lhe calafrios de contentamento e de amor.

Às onze horas da noite, quando mais animado ia o baile, entrou um sujeito baixo, feio, de casacão comprido e chapéu desabado, que não deixava ver o rosto, escondido também pelagola levantada do casaco. Foi direto a D. Mariquinhas, deu-lhe a mão, tirando-a para uma contradança que ia começar.

Foi muito grande a surpresa de todos, vendo aquele sujeito de chapéu na cabeça e mal-amanhado, atrever-se a tirar uma senhora para dançar, mas logo cuidaram que aquilo era uma troça e puseram-se a rir, com vontade, acercando-se do recém-chegado para ver o que faria. Aprópria mulher do Bento de Arruda ria-se a bandeiras despregadas e, ao começar a música, lá se pôs o sujeito a dançar, fazendo muitas macaquices, segurando a dama pela mão, pela cintura, pelas espáduas, nos quase abraços lascivos, parecendo muito entusiasmado. Toda a gente ria, inclusive o tenente-coronel, que achava uma graça imensa naquele desconhecido a dar-se ao desfrute com sua mulher, cujos encantos, no pensar dele, mais se mostravam naquelas circunstâncias.

- Já viram que tipo? Já viram que gaiatice? É mesmo muito engraçado, pois, não é? Masquem será o diacho do homem? E essa de não tirar o chapéu? Ele parece ter medo de mostrar acara...

Isto é alguma troça do Manduca Alfaiate ou do Lulu Valente! Ora, não é! Pois não se está vendo que é o imediato do vapor que chegou hoje! E um moço muito engraçado, apesar de português! Eu, outro dia, o vi fazer uma em Óbidos, que foi de fazer rir as pedras! Agüente, dona Mariquinhas, o seu par é um decidido! Toque para diante, seu Rabequinha, não deixe parara música no melhor da história!

No meio de estas e outras exclamações semelhantes, o original cavalheiro saltava, faziatrejeitos sinistros, dava guinchos estúrdios, dançava desordenadamente, agarrando a dona Mariquinhas, que já começava a perder o fôlego e parara de rir. O Rabequinha friccionava com força o instrumento e sacudia nervosamente a cabeça. O Carapana dobrava-se sobre o violão e calejava os dedos para tirar sons mais fortes que dominassem o vozerio; o Pena-forte, mal contendo o riso, perdera a embocadura e só conseguia tirar da flauta uns estrídulos sons desafinados, que aumentavam o burlesco do episódio. Os três músicos, eletrizados pelos aplausos dos circunstantes e pela originalidade do caso, faziam um supremo esforço, enchendo ar de uma confusão de notas agudas, roucas e estridentes, que dilaceravam os ouvidos, irritavam os nervos e aumentavam a excitação cerebral de que eles mesmos e os convidados estavam possuídos.

As risadas e exclamações ruidosas dos convidados, o tropel dos novos espectadores, que chegavam em chusma do interior da casa e da rua, acotovelando-se para ver por sobre a cabeçadas outros; sonatas discordantes do violão, da rabeça e da flauta e, sobretudo, os grunhidos sinistramente burlescos do sujeito de chapéu desabado, abafavam os gemidos surdos da esposade Bento de Arruda, que começava a desfalecer de cansaço e parecia já não experimentar prazeralgum naquela dança desenfreada que alegrava tanta gente.

Farto de repetir pela sexta vez o motivo da quinta parte da quadrilha, o Rabequinha fezaos companheiros um sinal de convenção e, bruscamente, a orquestra passou, sem transição, atocar a dança da moda.

Um bravo geral aplaudiu a melodia cadenciada e monótona da "varsoviana", a cujos primeiros compassos correspondeu um viva prolongado. Os pares que ainda dançavam retiraram-se, para melhor poder apreciar o engraçado cavalheiro de chapéu desabado que, estreitando então a dama contra o côncavo peito, rompeu numa valsa vertiginosa, num verdadeiro turbilhão, a ponto de se não distinguirem quase os dois vultos que rodopiavam entrelaçados, espalhando toda a gente e derrubando tudo quanto encontravam. A moça não sentiu mais o soalho sob os pés, milhares de luzes ofuscavam-lhe a vista, tudo rodava em tornodela; o seu rosto exprimia uma angústia suprema, em que alguns maliciosos sonharam ver um êxtase de amor.

No meio dessa estupenda valsa, o homem deixa cair o chapéu e o tenente-coronel, que o seguiu assustado, para pedir que parassem, viu, com horror, que o tal sujeito tinha a cabeça furada. Em vez de ser homem, era um boto, sim, um grande boto, ou o demônio por ele, mas um senhor boto que afetava, por um maior escárnio, uma vaga semelhança com o Lulu Valente. O monstro, arrastando a desgraçada dama pela porta fora espavorido com o sinal da cruz feito pelo Bento de Arruda, atravessou a rua, sempre valsando ao som da 'varsoviana" e, chegando à ribanceira do rio, atirou-se lá de cima com a moça imprudente e com ela se atufou nas águas.

Desde essa vez, ninguém quis voltar aos bailes do Judeu.

Após a leitura do conto retomamos a análise literária realiza que ocorreu após a leitura criteriosa lendo em conta a escrita de Inglês de Souza. Renomado escritor, considerado um dos melhores escritores do cânone da literatura brasileira. Vamos retornar à SB (Sequência Básica). Já havia sido feita a introdução, com informações gerais sobre o autor Inglês de Sousa. Posteriormente, sucedeu-se uma leitura compartilhada do conto com os alunos. A participação deles foi ativa. Manifestaram apreensão e expectativas decorrentes dos acontecimentos do enredo. A maioria da turma encantou-se com o estilo de escrita de Inglês de Sousa. De modo geral, todos apreciaram a narrativa. Dessa forma, constata-se que o encantamento foi geral por parte dos alunos e até mesmo pela professora pesquisadora.

A recepção da obra, por parte dos alunos ocorreu de forma satisfatória, haja vista que desencadeou debates satisfatórios no que diz respeito ao estilo de escrita de Inglês de Sousa. Inicialmente os alunos elogiaram a escrita clara e ao mesmo tempo sofisticada do autor. Posteriormente, a aluna Katllém, juntamente com o aluno Luan, ambos atuantes no teatro amador de Santarém, se pronunciaram a respeito do estilo do escritor, pois, a maioria dos alunos leram a história e não haviam percebido que se tratava da lenda do boto. De outro modo, registra-se que o autor não é previsível e a sua narrativa supera a maioria das narrativas construídas na região, em que desde a introdução já nos remetem a lenda do boto, ao passo que a narrativa de Inglês de Sousa quebra com essa previsibilidade. Assim, podemos afirmar que escritores, como o autor em questão, representam muito bem e ampliam os leques de escritores de primeira grandeza na região amazônica.

Pretendia solicitar apenas uma resenha como atividade final sobre o conto estudado. No entanto, eles próprios sugeriram para que fosse feita uma peça teatral a partir do conto. Pensei e decidi aceitar, pois, embora eu não seja uma expert em teatro, havia alguns alunos, do turno matutino, que faziam aula de teatro em um projeto ligado à igreja católica (Pastoral do Menor). Por outro lado, os alunos do vespertino poderiam ser assistidos pelo professor Laurimar

Figueira, pois o colega de trabalho já havia oferecido ajuda anteriormente. O mesmo é diretor de teatro de um grupo conhecido na cidade, o Terra Firme.

Ao aceitar o desafio de acompanhar e orientar os alunos à adaptação e à apresentação de uma peça teatral do conto lido, optei em fazer esse acompanhamento com o professor especialista em teatro. Desse modo, acabamos realizando uma parceria de interdisciplinaridade. Haja vista que a proposta de unir disciplinas é prevista e bem recebida pelos órgãos educacionais.

Entende-se interdisciplinaridade as relações entre duas ou mais disciplinas ou ramo de conhecimento entre o que é comum a duas ou mais disciplinas. Os PCNs do Ensino Fundamental entendem a interdisciplinaridade como a capacidade de promover relações entre áreas do conhecimento, disciplinas e entre os conteúdos de uma mesma disciplina.

Os PCNs (texto-base, p.13) mencionam ainda que

A falta de apoio por parte dos colegas de profissão e dos gestores educacionais inviabiliza um trabalho interdisciplinar, visto que um projeto com enfoque indisciplinar depende de parceria, mutualidade, diálogo e planejamento conjunto com toda a comunidade escolar

As dificuldades e falta de apoio em desenvolver projetos interdisciplinares são impecílios em muitas escolas. Na Escola Maria Uchôa Martins, em mes pecífico, apesar de trabalhar com a prática de projetos interdisciplinares obtivemos apoio limitado, por parte dos professores. No entanto, o apoio da Direção e Coordenação Pedagógica foi boa e o apoio dos pais também de grande valia. Ao desafiar a mim, ao professor Laurimar e aos alunos buscando a relação de conteúdos e habilidades da disciplina de história ministrada pelo professor Laurimar Figueira juntamente com o seu conhecimento sobre teatro e a minha experiência em ministrar aulas de Língua Portuguesa e Literatura - neste particular desenvolvendo um projeto de leitura literária- nos aproximou e possibilitou trabalhar de forma contextualizada a narrativa “O Baile do Judeu”, no momento em que adaptamos o texto escrito para um texto de teatro. Assim, deixei de trabalhar o conto de forma fragmentada e sem referência de apoio técnico para dar origem à peça teatral. Observa-se que, de acordo com o texto-base dos PCNs.

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional. Para compreender a natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário situá-los em relação a quatro níveis de concretização curricular considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro. Tais níveis não representam etapas sequenciais, mas sim amplitudes distintas da elaboração de propostas curriculares, com responsabilidades diferentes, que devem buscar uma integração e, ao mesmo tempo, autonomia. (1997, p. 28)

O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo

dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo. (1997, p. 29)

As salas de aulas não devem ser entendidas apenas como um espaço para simples absorção e repetição de informações, mas para a compreensão de problemas e na busca de soluções para os mesmos. De outro modo, a interdisciplinariedade prevê na LDB/1997 e nos PCNs/1997 na prática escolar as interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. As orientações em lei buscam preparar um aluno reflexivo, autor e protagonista de sua história e não um mero expectador sem capacidade de escolha.

Aproveitei esse momento para recordar, como já foi dito anteriormente, que a escola passava por reforma e vários espaços da escola estavam comprometidos e impedidos de ser usados. Por essa razão, precisamos nos readaptar em alguns momentos para não prejudicar o desenvolvimento do projeto de leitura. Vamos à reflexão:

No dia 31 de outubro de 2018 a turma do 8º Ano Vespertino, após a leitura do conto iniciou a reflexão sobre o mesmo. Para introduzir a reflexão- entrar no clima- foi apresentada uma música conhecida na região do oeste do Pará chamada “ A Lenda do Boto”, de Wilson Fonseca. A música introduziu a conversa a respeito do tema lendas. Letra e Música: Wilson Fonseca (1954).

A letra e a música são muito significativas e envolventes. As duas turmas ficaram deveras envolvidas. A letra da canção apresenta um enredo bastante complementar ao desfecho do conto em questão, haja vista que conta exatamente o que acontece na lenda do boto tão comum na região amazônica e que para centenas de moradores não é lenda e sim história real.

Ocorre que em muitos vilarejos ribeirinhos, acredita-se fielmente que o boto pode se transformar em homem e seduzir ingênuas meninas ribeirinhas. Para quem não acredita nessas lendas justifica a lenda ao entenderem que as meninas, ao envolverem-se sexualmente em relacionamentos passageiros e engravidarem, dizem ter sido seduzidas por botos a fim de justificarem a gravidez indesejada e não serem punidas pelos pais, que em geral não recebem bem as notícias e muitas vezes chegam a expulsar as moças grávidas de casa.

No decorrer na audição, os alunos cantaram, acompanharam com palmas, dançaram. Os deixei livres para se expressarem. Enfim, foi um momento festivo, de reconhecimento das suas raízes culturais e sociais. Esperei uns cinco minutos para que os ânimos se acalmassem e posteriormente iniciei a reflexão. Meninos e meninas, curumins e cunhantães, quais as

impressões que vocês tiveram a respeito do conto “O Baile do Judeu”?

Aluno 4 – Nossa professora! Me senti em uma festa na várzea⁸ !

Aluno 16 - Deu até vontade de dançar.

Aluno 7 - Égua⁹ professora! Eu nem imaginava que iam falar da lenda do boto, esse escritor nos enganou direitinho!

Aluno 21 - Parece que passa um filme na nossa cabeça!

Aluno 22 - Esse boto é um espertalhão, pegou logo a moça mais bonita da festa! Ah se eu pego esse cabra!

Aluno 2 - Essa Dona Mariquinhas não era de Deus não! A mulher jogava charme para todos e no final se deu mal.

Aluno 23 - Professora, no começo eu achei um pouco difícil de entender, mas depois que a senhora vai explicando fica bem mais fácil, ler com a senhora é bem melhor para entender.

Aluno 24 - Verdade a senhora explica muito bem!

Aluno Aluno 25 - a senhora poderia me explicar

esse trecho:

“Ora, um dia, lembrou-se o Judeu de dar um baile e atreveu-se a convidar a gente da terra, a modo de escárnio pela verdadeira religião de Deus Crucificado, não esquecendo, no convite, família alguma das mais importantes de toda a redondeza davila. Só não convidou o vigário, o sacristão, nem o andador das almas, e menos ainda Juiz de Direito; a este, por medo de se meter com a Justiça, e aqueles, pela certeza de que o mandariam pentear macacos.”

Professora- Posso sim querida! Vamos lá?! Lembram que judeus não acreditam que Jesus Cristo é o messias enviado por Deus para nos salvar de todos os pecados e nos dar uma nova vida?! Então, admiraram-se de um judeu fazer uma festa e convidar cristãos, pessoas que acreditam em Jesus Cristo como salvador, acharam que seria atrevimento, abuso, pecado o judeu, que para eles era um pecador, convidar cristãos para uma festa. Entenderam?

Aluno 24 - Agora sim professora! Eu havia esquecido desse fato tão importante. Agora faz todo o sentido.

Professora - Percebem como a literatura nos ensina, nos informa, assemelha a vida real com a ficção e acima de tudo nos humaniza.

Aluno 4 - A Literatura alimenta a nossa alma professora! Quando eu leio esqueço os meus problemas.

Aluno 1 - Comigo também!

Aluno Aluno 17 - Eu

também.

Os demais alunos - concordaram com sinais positivos no polegar e na cabeça.

Apenas no dia 02 de novembro de 2018, foi efetuada a leitura do conto de Inglês de Sousa na turma do 8º Ano Matutino. O dia foi atípico, muita movimentação na escola, por conta da reforma, pani na central de ar da turma em estudo. Decidimos levar carteiras para debaixo de uma árvore no quintal da escola.

A situação atípica me deixou um pouco insegura. Cogitei adiar a leitura. Mas, a pedido dos alunos, decidimos continuar. A paisagem natural, em céu aberto, propiciou um contexto especial, quase um acampamento. A leitura foi fluente, optamos por fazer uma leitura compartilhada. Os alunos desta turma têm um arcabouço de informações um pouco mais

⁸ Várzea as áreas marginais inundadas periodicamente pelas águas de rios, lagos, igarapés, paranás e furos é que iremos denominar de terreno de várzea. A várzea é um fenômeno natural que sofre influência de fatores hidrográficos, climáticos, edáficos e florísticos.

⁹ Interjeição usada no Pará

elaborado do que da turma do vespertino.

Após a leitura fomos aos questionamentos que direcionavam a reflexão: Quais as primeiras impressões que vocês tiveram acerca do conto?

Aluno 13 - Nossa, eu amei professora!

Aluno 11 - O que eu mais gostei foi que não dava para perceber que se tratava da lendado boto. Só no final da leitura foi que percebi. Professora, vamos fazer uma peça de teatro? Já estou até imaginando as cenas, o cenário, as roupas.

Enfim? Já vejo tudo.

Professora - Eu não havia pensado nessa possibilidade. Vamos ver?

Aluno 26 - Vamos sim professora!

Aluno 27 - Vamos professora? Vai ser demais!

Outros alunos - também solicitaram a peça de teatro. Posteriormente, conversei com a Professora Laurimar Figueira, pedi a ele para auxiliá-los no que fosse necessário e aceitei o desafio.

E quanto aos personagens, como vocês os caracterizam?

Aluno 28 - Para mim Dona Mariquinhas aproveitava-se da sua beleza para tirar vantagens de seus cortejadores, parece o seu marido gostava de ter a sua esposa admirada por todos.

Aluno 3 - O Boto Homem era um gaiato, dançava de uma forma para chamar atenção e escolheu logo a mulher mais elegante da festa, cheio de segundas intenções.

Professora - Realmente a Dona Mariquinhas era a rainha do baile na opinião de todos, o seu esposo, o Tenente-Coronel Bento de Arruda orgulha-se de ser marido da mulher mais bonita e admirada da festa. Além de ser muito simpática com todos as pessoas.

Alguém gostaria de falar sobre Bento de Arruda? Aluno 1 - posso falar, professora?

Professora - com certeza querida!

Aluno 1 - Ele era um homem viúvo, um pouco velho comparado a Mariquinhas. Não sei dizer se ele amava ela ou se estava com ela por ser bonita e desejada.

Aluno 28 - Eu acredito que era uma relação de interesse por parte dos dois. Ele estava com ela pela beleza e Mariquinhas casou por causa do dinheiro.

Após a sugestão da realização da peça teatral, logo, vislumbrei a possibilidade de organizar uma atividade interdisciplinar com o Professor Laurimar Figueira, Diretor de teatro do Grupo Terra Firme e professor da escola Maria Uchôa Martins. Como o docente já havia oferecido ajuda e eu já havia desenvolvido outros projetos escolares com ele, como por exemplo, um projeto de poesias e um projeto de oficinas teatrais, acreditei que seria uma parceria promissora.

Como a sugestão da peça teatral havia sido sugerida pela turma do matutino, na aula seguinte, na turma do 8º Ano do Vespertino, conversei com os alunos e falei sobre a possibilidade da realização de uma peça de teatro. A turma abraçou a ideia. Os ajudei na construção das personagens e nas dúvidas diversas sobre a encenação. Concedi-lhes um tempo para que se programassem e desenvolvessem a peça de teatro. A cada aula, separávamos um tempo para que houvesse a preparação para os ensaios das duas turmas.

O tempo passou chegaram os dias da apresentação da peça teatral.

Figura 32 - Peça teatral “O Baile do Judeu” realizada pelo 8º Ano Matutino



Fonte: Acervo professora pesquisadora

Figura 33 - Peça teatral “O Baile do Judeu”, realizada pelo 8º Ano Matutino



Fonte: Acervo professora pesquisadora

Figura 34 - Peça teatral O Baile do Judeu apresentada pelo 8º Aano Vespertino



Fonte: Acervo professora pesquisadora

A turma do 8º Ano Matutino caprichou no figurino teve um reforço por ter alguns alunos

de teatro na turma. Isso facilitou a desempenho dos alunos. Improvisaram cenário, sonoplastia e aceitaram uma plateia para assistir a peça.

Como a escola estava em reforma, não pudemos usar a área externa, nem a quadra poliesportiva da escola. Então, a sala de aula foi utilizada como palco. Alunos do 7º ano e os professores disponíveis no horário da apresentação formaram a plateia da peça. O Professor Laurimar Figueira avaliou de forma positiva a apresentação.

Os alunos do 8º Ano Vespertino tiveram um pouco mais de dificuldade para se organizar ensaiar. Mas, no dia programado, estavam lá, com roupas improvisadas, figurino, porém, felizes, empolgados e animados. Sua apresentação também foi voltada para uma turma de 7º ano, com a participação dos professores, da coordenadora pedagógica e do vice-diretor da escola. A montagem da peça ainda contou com o arranjo de sonoplastia.

Um acontecimento relevante que desejo recordar se deu quando trabalhamos o conto “O Temporal no Amazonas”. Alguns alunos, ao confeccionarem histórias em quadrinhos, intervieram no desfecho da história, características típicas das modernas fanfics - reproduções de narrativas pelos fãs deste modelo ficcional nas quais recriam parte na história original. Neste sentido, as influências das fanfics também ocorreram na turma do O 8º Ano Matutino, pois houve mudanças no final de “O Baile do Judeu”, neste D. Mariquinhas conseguiu se vingar do Boto, despertava inveja nas moças da redondeza, e até sofreu uma tentativa de envenenamento mal sucedida. Embora tenha discordado dessa versão da história inglesiana, no entanto, compreendo que os alunos, ainda em estágio da formação moral e ética, ativeram-se à dicotomia do bem contra o mal, padrão psíquico dos contos de fada. Por outro lado, as fanfics correspondem a uma tendência para o público infanto-juvenil, portanto, de modo algum poderia impedi-los de realizar suas idealizações estéticas.

Chegando ao final da descrição deste projeto de leitura literária já sinto saudade. Apesar de já ter desenvolvido outros projetos de leitura literária este foi especial. Este se deu por várias razões; foi o 1º projeto desenvolvido por mim de acordo com as orientações de Cosson e Solé. Apesar de que vários elementos utilizados por eles já faziam parte da minha percepção intuitiva de professora, ao longo desses mais de vinte anos de labuta em sala de aula.

Ao escolher a SB e SE de Cosson e às estratégias de leitura de Solé já me senti bastante motivada a seguir em frente no desenvolvimento do projeto em questão. Em alguns momentos da leitura dos livros **Letramento Literário**, do primeiro, e **Estratégias de Leitura**, do segundo, confirmei que as conclusões da pesquisa correspondiam em métodos pedagógicos a estudos realizados na área de ensino aqui em descrição.

Como já foi dito, em seções anteriores, para Cosson existem duas formas a respeito de

como desenvolver atividades de leitura literária com os alunos; 1- a Sequência Básica, que apresenta os quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação; e a Sequência Expandida, com seus sete passos: motivação, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. No decorrer da aplicação do projeto de leitura baseado no letramento literário de Cosson fui me adequando à realidade dos meus alunos. Até porque o letramento literário, como diz o próprio autor, não é uma fórmula imutável e perfeita. Ou seja, pode ser adequado a realidade de cada escola. E corresponde a essa vastidão de peculiaridades que é a educação no Brasil.

No cotidiano da educação mundial, muito se discute acerca da responsabilidade da escola no aprendizado de leitura dos alunos. Alguns defendem que cabe à família o ensino da leitura literária, ao passo que outros veem a escola como a exclusiva responsável por essa atividade. Ainda, por certo, agentes escolares incumbem exclusivamente aos professores de Língua Portuguesa ou Literatura esta desafiadora missão de preparar os alunos para a leitura literária. No ambiente pedagógico, chamamos à baila Cosson para a reflexão. Ele fundamenta que o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição, portanto, deve ser ensinada na escola. Vejamos:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, e sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (2013, p. 23)

Esse pressuposto de compreender a Literatura com poder de humanização é um dos elementos que nos guiou neste projeto de letramento literário. Outro fator não menos importante diz respeito à capacidade de reflexão, formação e valorização da identidade de cada ator envolvido no processo de aprendizado da leitura. Desse modo, advoga-se que o professor deve desempenhar papel auxiliar na aprendizagem do aluno, o qual, por seu turno, é o protagonista de sua própria história, não coadjuvante dela. Esse é o cidadão que a LDB, os PCNs e a BNCC idealizam.

No decorrer da aplicação do projeto de leitura, percebemos que os alunos absorveram os procedimentos e as metas propostos. Para exemplificar, citamos o interesse pelas leituras, o desempenho da oralidade, a participação das reflexões, a ampliação do vocabulário. Ao mesmo tempo, sentiram-se contemplados pelos conteúdos dos textos, identificando seus saberes e experiências: embarcações, temporais, violência doméstica, alcoolismo, ausência paterna, pobreza, traição, vingança, perdão, lendas, etc.

Outro fator relevante diz respeito oportunidade de os alunos apresentarem uma peça teatral para um número considerável de alunos e professores. Neste momento, observamos

alunos tímidos se expressando em público com desenvoltura e desenvolvendo a sua oralidade. Logo após a apresentação das peças teatrais, alunos do 7º ano me procuraram, perguntando se eles também fariam apresentações teatrais. Respondi-lhes positivamente, pois tínhamos um planejamento no mesmo sentido à sua turma.

No entanto, todo projeto possui limitações. Passamos por desafios alheios aos que havíamos planejado. Por exemplo, como já afirmado anteriormente, a escola Estadual Maria Uchôa Martins passava por uma reforma que iniciou em 2018. Porém, sua conclusão se deu apenas em 2020.

Em alguns momentos, a reforma limitou o desenvolvimento do projeto de leitura literária, como nas seguintes situações: falhas nos equipamentos de áudio (data-show e caixa de som) durante a exibição do filme “Meu pé de laranja lima”; falta de espaço adequado para a apresentação da peça teatral “O baile do Judeu” (ainda não havia auditório; a área coberta e a quadra passavam por reforma). Importa informar que a 5ª URE (Unidade Regional de Educação) propôs a mudança da escola para outro espaço. Porém, os pais e alunos não aceitaram a proposta devido a distância das suas residências.

Outra limitação, refere-se aos textos alvos de leitura precisarem ser baixados da internet. Em que pese o domínio público das obras, precisaram de impressão, onerando a professora pesquisadora e o custo do projeto. Por fim, houve atrasos no decurso do projeto, também, por conta da reforma da escola.

Acreditamos que futuros trabalhos sobre o letramento literário serão realizados e que o projeto de leitura literária aqui exposto possa contribuir como referência. Quanto maior o número de projetos a serem desenvolvidos e abarcados por professores e alunos, no território brasileiro, serão multiplicados os números de leitores nas salas de aula. Por efeito, à medida que esses novos leitores surjam, envolverão seus colegas de escola e até poderão mobilizar o meio familiar para o universo leitor.

A experiência docente nos permite inferir que os alunos não recebem estímulos adequados e suficientes para pertencerem ao universo leitor. Por intermédio da leitura literária, percebemos o valor filosófico do texto ficcional, sobretudo tangente ao à humanização que propicia. A leitura enseja interação, reflexão, ampliação de perspectivas sobre as realidades, entre muitos aprendizados. Ou seja, atende o escopo das idealizações dos documentos pedagógicos do MEC (LDBs, PCNs, BNCC) no sentido da construção do cidadão crítico em face dos desafios da realidade. A leitura imuniza os pensamentos opressores e as atitudes devastadoras, que podem impulsionar o cidadão para uma visão corrupta da sociedade.

Um dos momentos mais gratificantes vivenciados durante a pesquisa foram os relatos

por meio de pequenas resenhas desenvolvida pelos alunos. Aqui, destacarei algumas e nos anexos as demais. Não foi possível que todos os alunos participassem desta etapa do projeto, em razão de alguns viajarem antes do final do ano letivo, ou seja, antes que a resenha fosse solicitada. Vejamos os escritos:

Figura 35 – Resenha da aluna sobre a narrativa “A vingança de João Taviano”

Os três textos que trabalhamos, são bons, mas entre eles o que eu achei mais interessante foi o texto "A vingança de João Taviano", gostei dele porque ele trata de um assunto bem comum hoje em dia, trata sobre a "vingança".

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A aluna afirma ter gostado de trabalhar com textos de expressão regional, que apresentam conteúdo do seu interesse. O apreço por parte da aluna ocorre devido aos conteúdos contemplarem a vivência dos alunos, geralmente nativos da Amazônia. Neste texto, a predileção da leitura foi pela narrativa “A vingança de João Taviano”, cujo conteúdo diverge das afinidades estritamente regionais, a vingança.

Figura 36 – Resenha da aluna sobre a narrativa “O baile do judeu”

Os primeiros temas trabalhados foram sobre um temporal na Amazônia e um requêda sobre vingança e por fim sobre o baile do judeu que envolveria a lenda do Boto.
Achei bem interessantes os temas dos textos, mas o qual me chamou mais atenção e o que achei mais interessante foi o baile do judeu, que apenas no final da história que damos conta que "o homem desconhecido no baile era um Boto."

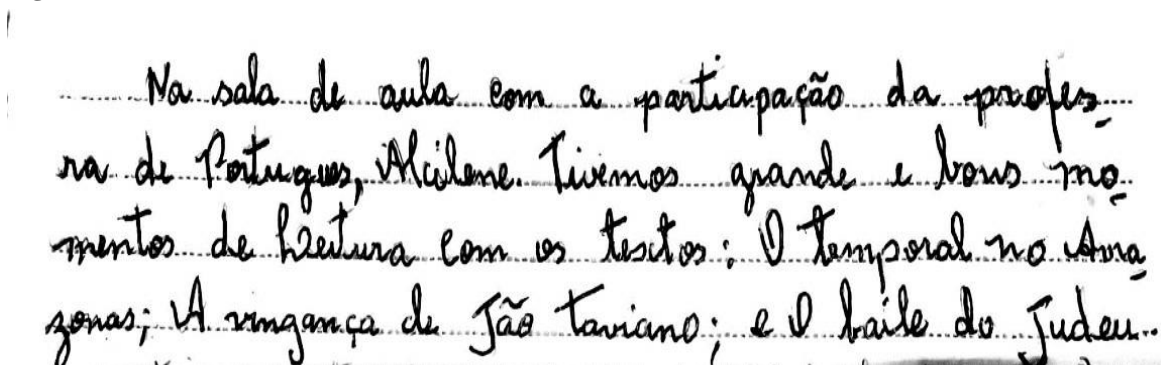
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Na resenha acima, novamente percebemos que os textos trabalhados, como: O Temporal no Amazonas; A Vingança de João Taviano e O baile do Judeu, agradaram aos alunos de forma a interessarem-se por escritos de autores amazônicos.

Já na resenha abaixo, em específico, a aluna se sentiu atraída pelo tema regional, qual seja, “O baile do Judeu”, que evoca uma lenda do fabulário do Oeste do Pará, a lenda

do Boto, o cetáceo maravilhoso que se transforma em homem para seduzir as formosas ribeirinhas, escolhida por ele.

Figura 37 – Resenha da aluna sobre as narrativas amazônicas

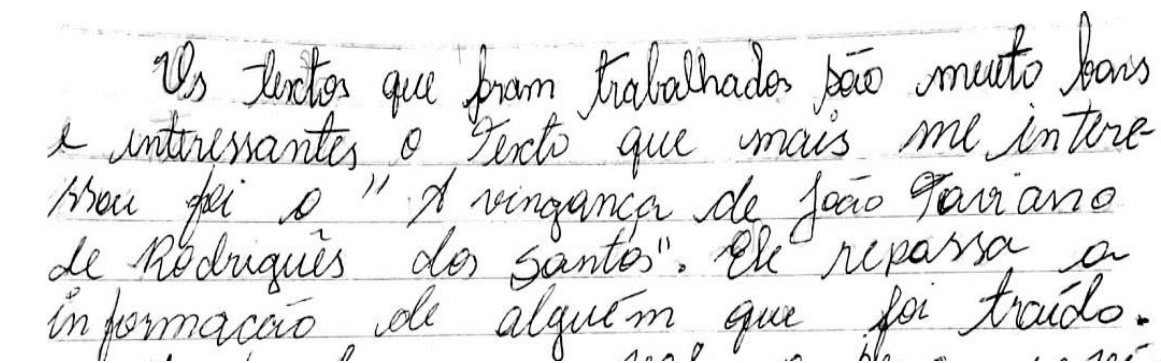


Na sala de aula com a participação da profes-
sa de Português, Alcilene. Tivemos grande e bons mo-
mentos de leitura com os textos: O Temporal no Ama-
zonas; A vingança de João Taviano; e O baile do Judeu.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

No terceiro trecho de texto destacado, reiteradamente, observamos que o interesse pelas narrativas da amazônia motivaram a maioria dos alunos envolvidos do projeto de leitura hora descrito. A aluna se mostra satisfeita com os textos selecionados para o projeto de leitura literária, o que nos permite concluir que o conteúdo e a redação dos textos escolhidos atingiram o gosto dos alunos.

Figura 38 – Resenha da aluna sobre as narrativas amazônicas “A vingança de João Taviano”



Os textos que foram trabalhados são muito bons e interessantes. O texto que mais me intere-
ssou foi o "A vingança de João Taviano de Rodrigues dos Santos". Ele repassa a informação de alguém que foi traído.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Por fim, o quarto e último texto selecionado destacou a vingança como conteúdo mais atraente ao seu gosto pela leitura. Ratifico que foi esse texto- A Vingança de João Taviano- que nos chamou a atenção para aplicarmos a SE-Sequência Expandida, que consiste em ampliar a temática abordada para outros textos, de outros autores. E assim, fornecer um debate mais amplo, possibilitando o diálogo entre textos.

Porém, não se pode esquecer que há inúmeros lares sem acesso a livros, concomitantemente sem acesso a leitura e nem incentivo de pais ou responsáveis. A realidade econômica dos alunos pesquisados os restringe e os empurra para o mercado de trabalho, muitas vezes, são levados a laborar em serviços ilegais e de baixa remuneração para a sua tenra idade, como: serviço de babá, ajudante de oficina mecânica, ajudante de pedreiro,

vendedores ou empilhadores de pequenos comércios, venda de cosméticos ou roupas e até em coleta de lixo. Uma realidade degradante e corriqueira em todo o país.

Há ainda alunos que ficam em casa cuidando de irmãos menores, assumindo o papel de genitores. À medida que os adolescentes exercem atividade de trabalho, remuneradas ou não, ocupam um precioso tempo em que poderiam utilizar com leituras. Ressalta-se que há alunos com tempo ocioso, acesso a livros e a internet, mas que não apresentam interesse por leitura literária. Estes, também, precisam de estímulos e acompanhamento de professores em projetos de leitura.

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar que os anos de 2020 e 2021 causaram sérios prejuízos de aprendizado aos alunos do Brasil e do mundo. Com a pandemia ocasionado pelo Coronavírus, observou-se que os lares da maioria dos países do mundo não estavam preparados para aulas online ou videoaulas. No entanto, os professores, em contrapartida, utilizaram diferentes estratégias pedagógicas para levar conhecimentos aos alunos. Lamentavelmente, diversos fatores os impediram de lograrem êxito, entre eles, destacamos a má qualidade da conexão da rede de internet, entre os alunos com poder aquisitivo ou a falta de acesso a internet para os alunos desfavorecidos economicamente. No entanto, esse novo desafio advindo com a pandemia do Coronavírus serviu para nos mostrar que devemos continuar inovando em nossas aulas, buscando soluções para o ensino e a aprendizagem.

De modo geral, analisando os objetivos propostos no início da pesquisa de, por exemplo, saber de que forma a LBEA poderia contribuir com a valorização da identidade cultural dos alunos da Amazônia, constatamos que é possível conduzi-los a uma reflexão para além de lúdica. Isto é, acerca do modo de vida das comunidades e cidades da Amazônia, valorizando manifestações culturais, linguagens, costumes e crenças peculiares à região. Além do mais, não se pode postergar a importância dos autores da região em produções de mais longe espectro, ao elegerem temas de variada ordem de assuntos.

Outrossim, observamos que houve percalços e limitações para se chegar às obras durante o desenvolvimento do projeto de leitura. Do mesmo modo, ocorreram dificuldades para contemplar um maior número de professores nesse projeto, diminuído a sua abrangência. A proposta inicial abrangia um número expressivo de professores da Língua Portuguesa, e ampliaria as atividades a escolas intermunicipais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda nas páginas iniciais desta produção, fizemos alguns questionamentos que direta ou indiretamente nos alicerçaram ao desenvolvimento do projeto de leitura proposto. De que modo os contos da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica podem contribuir para a formação de leitores a partir da valorização da sua identidade cultural? Questionamos também a respeito das lacunas que os livros didáticos apresentam quanto à ausência de textos ficcionais produzidos por autores da região amazônica. Por fim, a pesquisa teve por propósito demonstrar que os contos da LBEA transcendem o pitoresco. As singularidades regionais, transmudadas pela particularidade (trabalho sobre a linguagem e adoção de arranjos estilísticos e literários), elevam o imediato à categoria da universalidade, portanto, a constar entre o elenco do cânone nacional.

A região Oeste do Pará e outras da Amazônia brasileira apresentam autores reconhecidos pelo cânone nacional. Por questões diversas e adversas, ou critérios além do reconhecimento artístico, muitos escritores amazônicos, com produção ficcional significativa e relevante, sobretudo pela comunicação cultural que estabelece, não compõem esse cânone. Reconhecendo a qualidade desses escritores, entendemos que as leituras dos textos literários de expressão amazônica poderiam estar inseridas no contexto da tenra idade das crianças ainda nas séries iniciais, para ser mais precisa, no início da trajetória literária dos nossos alunos.

Quanto à viabilidade de se trabalhar com contos que valorizem a LBEA, registra-se que no decorrer do processo de investigação foi possível constatar que no momento em que os textos literários contextualizam a realidade social e cultural dos alunos, estes passam a se sentir representados em seu universo existencial. De outro modo, a representação da realidade de vida dos alunos os fazem se sentir pertencentes àquela literatura presente no texto em leitura. Essa proximidade os chamam ao diálogo, à reflexão acerca do conteúdo estudado e vivenciado naquelas linhas escritas.

Essa interação com o texto literário faz com que os alunos alimentem em si uma relação de inclusão do seu modo de vida ao texto literário. Comprendemos que essa inclusão é democraticamente bem-vinda ao cenário nacional. Assim, há a possibilidade concreta de dar a oportunidade de aproximarem-se dos textos de autores canonizados pela crítica literária, e aos textos de autores ainda ‘desconhecidos’. A democratização na Literatura ocorre pela possibilidade de o aluno ter acesso a diversos autores de diferentes regiões do Brasil e a variadas produções genológicas, bem como de escritores estrangeiros traduzidos. A estratégia de iniciar o aluno ao universo leitor a partir do texto literário no qual se reconhece de imediato é

fundamental para posteriormente apresentar-lhe outros, de variadas culturas.

Não consideramos a leitura da LBEA como o único fim, mas sim como o início de um percurso longo e complexo, pois quanto mais o aluno-leitor conhecer com autonomia a arte da Literatura, mais exigirá obras com diferentes construções formais e diversidades temáticas. Portanto, os textos que representam a realidade dos alunos constituem os primeiros encontros lúdicos e reflexivos dos estudantes juvenis. A proximidade com essa realidade reafirma suas identidades, fazendo-os sentirem-se contemplados culturalmente, além de perceberem que detêm lugar de fala na comunidade onde vivem.

O presente trabalho apresenta, em linhas gerais, contribuir com abordagens para além dos livros didáticos quanto à ausência de textos ficcionais produzidos na região amazônica. Este objetivo corresponde às orientações dos PCNs e da BNCC/Ensino Fundamental, que apresentam previsão legal de conteúdos contextualizados, valorizadores da identidade cultural dos estudantes de Norte a Sul do país. A implementação dessas diretrizes curriculares exige compromisso das escolas, no Projetos Pedagógicos, e dos professores, ao redigirem seus planejamentos das unidades para as aulas ou projetos pedagógicos.

Os muitos anos da prática docente permitem concluir que ainda há muito a ser feito, haja vista as disparidades nos ambientes escolares nacionais. Há escolas, da rede pública, de uma mesma cidade, com aproveitamentos curriculares diferentes. Muitas vezes, os professores dessas escolas, com altos índices de aproveitamento, são os mesmos das escolas com baixos índices. Os trabalhos de projetos e a adesão deles pela direção escolar, pela coordenação pedagógica, pelos professores e funcionários em geral, podem contribuir para desfazer essa incongruência.

Nos meus referenciais teóricos, priorizei autores que trabalham a leitura literária com propostas interacionistas, que entendem o processo de interação como uma reunião de todos os tipos de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, das situações comunicativas, da superestrutura e dos torneios estilísticos. Ao longo do meu labor como professora de Língua Portuguesa e Literatura, observei o desenvolvimento intelectual de alunos advindos de processos de interação desenvolvidos pelos professores, especialmente aqueles que inserem a oralidade como meio de expressão e reflexão.

No projeto de leitura literário efetivado nas aulas que descrevo, baseadas na sequência didática do letramento literário, organizada pelo professor Rildo Cosson, a interação e reflexão estiveram sempre latentes nas etapas desenvolvidas. Entendi e constatei que alunos bem conduzidos nos processos de leitura literária tornar-se-ão leitores maduros e indivíduos autônomos, precursores das suas escolhas durante a sua existência. É este aluno que a LDB, os PCNs e a BNCC ensejam construir. Um cidadão apto a ser protagonista da sociedade em que está inserido. De outro modo, alunos com um histórico de letramento literário, orientados e acompanhados, apresentam maiores possibilidades de tornarem-se leitores maduros, reflexivos e autônomos.

Outra discussão levantada no referencial teórico desta pesquisa, diz respeito ao entendimento de que um professor só poderá orientar um aluno a se tornar um leitor literário competente se ele também for um leitor. É um empreendimento de difícil execução ao professor ensinar conteúdos fora da sua área de domínio.

Um dos objetivos do projeto de leitura foi contribuir para o desenvolvimento de leitores que valorizam a obra literária sem embargos às origens do autor ou das abordagens desenvolvidas. Outrossim, autores como Thiago de Mello, natural de Barreirinha, no estado do Amazonas, e Inglês de Sousa, nascido na Óbidos paraense, são reconhecidamente pertencentes ao cânone literário. No entanto, seus textos pouco aparecem em livros didáticos. Geralmente, suas obras são inclusas em seletas ou apostilas editadas por prefeituras dos municípios da região amazônica. Muitos escritores da região ficaram conhecidos à época dos exames nacionais, o antigo vestibular, que incluía em suas leituras obrigatórias textos desses escritores.

Na conclusão do projeto de leitura, da página 127-129, alguns relatos de alunos confirmam que a recepção dos textos de LBEA agradaram a maioria dos discentes, no que tange ao conteúdo universal; quanto ao texto que enfatiza a lenda do boto, percebe-se que os alunos demonstraram, por meio de resenha solicitada, que as leituras foram apreciadas e motivaram reflexão e aprendizado.

Reitero que usar as LBEA como alvo do projeto de letramento literário não foi uma restrição aos diversos matizes da literatura, no sentido de trabalhar apenas a cor local. Partimos do pressuposto que iniciar as atividades de leituras por textos de expressões regionais aproximam os alunos de autores que os representem, pois estampam assuntos que contemplam o seu universo. Por meio dessa estratégia, constatei que todos os alunos tiveram interesse pela leitura, principalmente, os discentes mais alheios aos textos literários. Eles perceberam o quanto a leitura de textos de expressão regional pode ser apreciada e comparada aos cânones e aos best sellers pelos quais se sentem atraídos.

A pesquisa propiciou concluir que os textos da LBEA podem contribuir para a formação da identidade dos estudantes amazônicos. O projeto de leitura despertou e incentivou o interesse pelas histórias e pelos livros, redundando em aprendizagens novas para as turmas que dele participaram, conforme descrito anteriormente.

O tempo constituiu um fator limitante para a implementação do projeto de leitura. Compreendemos que se tivéssemos tido o tempo e a oportunidade de abranger outras cidades da Amazônia, assim como outros professores, poderíamos ter contribuído quantitativamente para a divulgação de autores de expressão regional. Essa extensão da pesquisa poderá ser feita (ou talvez já haja pesquisa nessa direção) por outros pesquisadores interessados pela LBEA como uma oportunidade de efetivar o letramento literário.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALUÍZIO L. Bezerra; ELIETE A. Lima; Marcos N. Oliveira. **Leitura de texto multimodal: explorando a charge no ensino de Língua Portuguesa**. Letras & Letras/Uberlândia/ vol 32/4/,pág: 226. jul/dez, 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO; V. R; CASTANHEIRA, S. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. Orientações Curriculares para o Ensino Médio –Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes**. Acesso em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- CÂNDIDO A. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8ª edição. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.
- _____. **Direitos Humanos e Literatura**. In: A.C.R. Fester (Organizador) Direitos HumanosCJP/Ed.Brasiliense, 1989.
- _____. **Vários escritos**. 3ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidade 1995.
- CARNEIRO, C.; CAMPOS, J. R. Morte de médico vira caso científico. Santarém. **Gazeta de Santarém**, 16 jan. 2012. Disponível em: <http://gazetadesantarem.com.br/morte-de-medico-vira-caso-cientifico/>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- CARPENTIER. A. **O reino deste mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**.São Paulo.Contexto, 2014.
- _____. **Letramento Literário teoria e prática**. São Paulo.2ª edição Contexto, 2014.
- DEMO, P. **Metodologia Científica em ciências sociais**. 2ªedição. São Paulo: Atlas, 1992. Disponível em: [http://www.prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 2015.pdf](http://www.prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa%20Retratos%20da%20Leitura%20no%20Brasil%202015.pdf). Acesso em 26 ago. 2020.

DOS ANJOS, R. A. **Literatura Brasileira de Expressão Amazônica: Perspectivas e Concepções**. Letras Escreve. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/letras>, Macapá, v. 5, n. 1, p. 129 – 143, 1º semestre, 2015.

DURAN, G. R. **As concepções de leitura e a produção do sentido do texto**. Revista Prolíngua – ISSN 1983-9979, volume 2, número 2, jul. 1989.

DEMO, P. **Metodologia Científica em ciências sociais**. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1992.
SIMÕES, M. S., GOLDBERGER, C. **Santarém conta**. Belém: EDFUPA, 1995.

INGLÊS DE SOUSA. **Contos Amazônicos**. São Paulo: Martim Claret, 2006.

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

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Leitura-literatura: mais que uma rima, menos que uma solução**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Organizadores) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

LEFFA, V. J. **Perspectivas do estudo da leitura; Texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, Wilson J.; Pereira Aracy, E. (Organizadores.). **O ensino da leitura e produção textual**, Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.

LOUREIRO, J. J. P. **O mundamazônia é um mundo dentro do mundo**. Disponível em: <http://baro nesilva.blogspot.com.br/2010/12/6393-escritores-da-guiana.html>. Acesso em 30 jan. 2015.

_____. **Cultura Amazônica: Uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

LOBATO, J. B. M. Um país se faz com homens e livros. In: **América**. 5a. edição. São Paulo: Brasiliense, 1951. Obras completas, v. 8

LENCIONI, C. 57% dos casos de violência contra crianças ocorrem dentro de casa. **Observatório do Terceiro Setor**. 02 jul. 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/57-dos-casos-de-violencia-contracriancas-ocorrem-dentro-de-casa/>. Acesso em: 15 dez 2020.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAGALHÃES, G. **Discurso sobre a história da literatura do Brasil**, 1886. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/125827487234827300984435/p0000001.htm#/_1_. Acesso em: 05 jul. 2019.

MANIFESTO por um Brasil literário: Bartolomeu Campos de Queirós. [Paraty: s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.brasilliterario.org.br/manifesto.php>>. Acesso em: 27 maio 2012.

NOGUEIRA, Mariana. Número de leitores no Brasil sobe 6 pontos percentuais entre 2011 e 2015, diz pesquisa. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/numero-de-leitores-no-brasil-sobe-6-entre-2011-e-2015-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 29 ago. 2020.

NOGUEIRA, Mariana. Número de leitores no Brasil sobe 6 pontos percentuais entre 2011 e 2015, diz pesquisa: Total de livros lidos, inteiros ou em parte, foi de 2,54 obras. Pesquisa foi feita pelo Ibope, sob encomenda do Instituto Pró-Livro. [S. l.], 18 maio 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/numero-de-leitores-no-brasil-sobe-6-entre-2011-e-2015-diz-pesquisa.ghtml>. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/numero-de-leitores-no-brasil-sobe-6-entre-2011-e-2015-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 9 out. 2018.

NUNES, P. J. M. **Útero de areia, um estudo do romance Belém do Grão-Pará, de Dalcídio Jurandir**. 2007. 196f. Tese (Doutorado em Literatura) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://www.dalcidiojurandir.com.br/pdf/estudos-academicos/utero-de-areia-um-estudo-do-romance-belem-do-grao-para-dalcidio-jurandir.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

MESMO com a Lei Maria da Penha, aumenta número de casos de violência contra mulher. [S. l.], 20 mar. 2013. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/noticias/4986/Mesmo+com+a+Lei+Maria+da+Penha,+aumenta+n%C3%BAmero+de+casos+de+viol%C3%Aancia+contra+mulher>. Acesso em: 14 out. 2020. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/noticias/4986/Mesmo+com+a+Lei+Maria+da+Penha,+aumenta+n%C3%BAmero+de+casos+de+viol%C3%Aancia+contra+mulher>

OLIVEIRA, S. Uma mulher é morta a cada nove horas durante a pandemia no Brasil. **Brasil de fato**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/10/uma-mulher-e-morta-a-cada-nove-horas-durante-a-pandemia-no-brasil>. Acesso em: 16 dez. 2020.

PAZ, O. **A outra voz**. Tradução de Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário**. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/progra_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf> Acesso em: 30 set. 2020.

Recanto das Letras. **Literatura e formação de identidade**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/redacoes/3105153#:~:text=A%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20literatura%20como,%E2%80%9Cmeio%20de%20conv%C3%ADvio%20social%E2%80%9D>. Acesso em: 19 de set. 2019

RODRIGUES, Paulo da Silva. **A luz dos olhos da boiúna/ A vingança de João Taviano** 1ª edição. São Paulo, Graficentro, Gráfica e Editora Ltda, 1998.

ROJO, R. H. R, **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica elaborado para o programa Ensino Médio em R, REDE DE Saber/CENP_SEE-SP E SME-SP, 2004. Disponível em: http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/. Acesso em: 18 fev. 2011.

VILELA, Pedro Rafael. Violência contra crianças pode crescer 32% durante pandemia: Levantamento de ONG aponta aumento de denúncias em escala global. [S. l.], 20 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-05/violencia-contra-criancas-pode-crescer-32-durante-pandemia>. Acesso em: 14 maio 2020.
Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-05/violencia-contra-criancas-pode-crescer-32-durante-pandemia>

RESENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. SILVA, E. T. **Criticidade e Leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, P. R. **À luz dos olhos da boiúna**. Belém: Grafiteiro, Gráfica e Editora Ltda, 1998.

SILVA, I. **Contos da Amazônia: uma proposta de leitura e escrita literárias**. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2016. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/ilcilene_silva-contos_da_amazonia_uma_proposta_de_leitura_e_escrita_literarias.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

STAIGER, E. **Conceitos Fundamentais da Poética**. Tradução de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998. SOUSA, I. **Contos Amazônicos**. São Paulo: Martim Claret, 2006.

TÂNIA, M. K. R. (organizadores). São Paulo: Global, 2011.

_____. **Festa da palavra**. In Pra que serve a literatura? -2 ed.-São Paulo: Instituto Ecofuturo, 2010. <http://www.ecofuturo.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/9d0191bd121970e>

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª edição. São Paulo, Contexto, 2014. TRAVAGLIA, L. C. **Para que ensinar teoria**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Texto e Leitor**. Aspectos Cognitivos da Leitura. São Paulo. Pontes, 2016.

_____. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. In: SANTOS, Fabiano, José Castilho Marques Neto. 01 de janeiro de 2009.

TORRES, L. M. **Andaimagem e língua portuguesa: uma prática escolar**. Disponível em: [file:///D:/Usu%C3%A1rios/Master/Downloads/11286-Texto%20do%20artigo-30601-1-10-20171005%20\(1\).pdf](file:///D:/Usu%C3%A1rios/Master/Downloads/11286-Texto%20do%20artigo-30601-1-10-20171005%20(1).pdf). ReVeLe - nº 4 - maio/2012.

VASCONCELOS, J. M. **Meu pé de laranja lima**. São Paulo. Melhoramentos. 1ª edição 1968.

“Meu pé de laranja lima”. Direção: Marcos Bernstein; José de Abreu. Intérpretes: João

Guilherme de Ávila; José de Abreu. Pássaro Films, 2013. (1h39min), son., color.

VILELA P. R. **Violência contra crianças pode crescer 32% durante a pandemia.** <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-05/violencia-contra-criancas-pode-crescer-32-durante-pandemia>. Agencia Brasil. Acesso em: 20 maio 2020.

VON FRANZ, M-L. **A interpretação dos contos de fada.** São Paulo: Paulus, 1990.

ZIRALDO. **A escola não está preparada para a mágica da leitura.** Nova escola, São Paulo: abril, n 25. p. 26-29., out., 1988.

Disponível

em:

https://www.institutoreuna.org.br/?gclid=CjwKCAjwhaaKBhBcEiwA8acsHO6Av1FkUdeG9q9BYqCJicEv43gqqPBi-56FWHSRhbupsTJ2tDKnaRoCKywQAvD_BwE

ANEXOS

ANEXO A – A Vingança de João Taviano
(Paulo Rodrigues dos Santos)

Foi durante uma daquelas secas brabas do Nordeste, quando a terra vira fogo ao calor do sol, que eles partiram do sertão calcinado para a margem do “açudão” verde que banha Fortaleza. De lá embarcariam para o Norte, talvez para Belém ou Manaus, no Lloyd, por contado governo. Maria do Céu com os pais, dois irmãos menores e João Taviano, noivo da moça.

Antes de tomarem o navio, pretendiam casar-se numa das igrejas da capital. Esse o projeto que faziam ao longo das estradas poentas e escaldantes, de longe em longe ponteadas de ossos de animais vitimados pelo flagelo – brancas e trágicas testemunhas da hecatombe querolava pelos devastados sertões.

Depois de estafante caminhada, com a fome e a sede amenizadas pelo suco de mandacaru e de raízes de umbuzeiro, chegaram a Fortaleza e se preparavam para seguir na próxima leva de retirantes, rumo aos seringais do Eldorado.

Já se encontrava, a carga, no porto, o navio que os transportaria e o casamento de Taviano com Maria do Céu estava marcado para a tarde da véspera do embarque. Para eles não havia seca nem calamidades, nem tristezas. Vinte anos de um iam-se unir aos dezoito anos da outra. Tudo era azul!... Depois seguiriam à ventura, ao trabalho que, embora em terra alheia, talvez lhes trouxessem a riqueza, a fartura, a felicidade que João Taviano sonhava para a sua mulherzinha...

Perambulando pelo mercado com um dos irmãos, Maria, que à sua pouca idade aliava uma faceirice irreprimível, travou conhecimento com outro retirante, rapaz forte e bem parecido que, num Ita da Costeira, devia seguir naquela noite para o Norte. Tomaram caldo de cana, conversaram, se apalavraram e Maria do Céu voltou à hospedaria apenas para deixar a criança e... apanhar o saco de roupas.

Taviano, desesperado com o desaparecimento da noiva, correu à polícia, virou e revirou a cidade sem descobrir sombra da moça. A família desta, sem outra alternativa, embarcou, enquanto ele ficou em Fortaleza a ver se acertava com o paradeiro da noiva. Depois de muito pervagar e pesquisar, conseguiu saber que ela embarcara no Ita com um cabra que diziam chamar-se Zé Nastaço, das Russas. Teriam ido para Manaus, de onde seguiriam para os seringais.

O desejo do rapaz era voar atrás dos fugitivos e vingar-se, mas a esse tempo ainda não havia aviões nem ele teria dinheiro para a passagem. Queria, porém, saber até que ponto a moça fora culpada; se não embarcara à força, raptada, ou enganada, sabe lá. Pensava, entretanto, que

num porto movimentado, com tanta gente ali perto, ninguém contrariado poderia embarcar... Não!... Ela fora de sua livre vontade, a maldita, a traidora, a ingrata! E sentado na praia chorou sua desdita, a derrocada os seus sonhos amorosos. Com os poucos mil-réis que lhe sobravam comprou uma pernambucana, longa faca de ponta de quase dois palmos de lâmina, com cabo de chifre e bainha enfeitada de pelica verde e vermelha. Com aquela faca tiraria a vida aos dois assassinos de sua ventura!...

Foi à igreja onde se deveria realizar o malgrado casamento e lá, mergulhando o caboda faca na pia de água benta, fez juramento a São Francisco do Canindé, que aquele ferro, branquinho e novo, nunca seria usado enquanto não se “avermeiasse do sangue daqueles miseráveis!”...

Dias depois conseguia passagem para o Norte. Ia vingar-se, pensava... A bordo, no meio de infelizes companheiros de desterro, Taviano se reconcentrava, silencioso, com o olhar fito no horizonte, à proa, como se quisesse devassar o futuro, aproximá-lo ao poder de sua vontade, para chegar frente a frente ao odiado rival... Por vezes tirava da maleta de cedro a comprida lambedeira e punha-se a afiá-la, polindo-a e repolindo-a, experimentando a agudeza e o corte. Então sorria estranhamente, o que fazia que o considerassem um tanto amalucado... A passagem era para Belém, onde, na hospedaria de emigrantes, ficou aguardando ordem de embarque para outro destino.

Seu intuito era ir até Manaus e de lá tomar a pista dos fugitivos, mas não sendo isso imediatamente possível, ficou na capital paraense batendo ruas e biscateando para viver. A convite de conterrâneo, seguiu para a região da estrada de ferro e por lá foi vivendo, juntando algum dinheirinho destinado a continuar a viagem ao Amazonas. Passaram-se meses. Quando chegara a reunir cerca de dois contos de réis e se preparava para embarcar, um camarada de trabalho arribou levando-lhe as economias. João Taviano não desanimou. Já estava se acostumando aos reveses da vida. Seu desejo de vingança servia de para-choque a todos os males e contratemplos que lhe sobreviessem. Voltou para Belém e, depois de muito trocar pernas pelo cais, arranhou ser engajado num magote de brabos que um “coroné de barranco” aliciara para trabalhar em seringais dos altos rios.

Viajou numa gaiola da casa aviadora. Ao embarcar já estava debitado por alguns contos de réis de passagem, roupas, ferramentas e outros objetos de que ia precisar para a coletado “ouro negro”.

A partir daí a sua história foi igual a de milhares de nordestinos que vão dar a sua vida naquele Inferno Verde a troco de promessas, sonhos, esperanças que nunca se concretizam. Vinte anos trabalhou, lutou, sofreu, sempre procurando, em conversas com outros seringueiros vizinhos,

ver se podia descobrir o paradeiro de Maria do Céu e de Zé Nastaço. Naquela imensidão de mundo não era possível achar indício, embora remoto, que o encaminhasse à pistados “canáias”.

Dominado por aquela ideia fixa, muitas vezes, no sombrio das “estradas”, ao sangrar a “madeira”, parecia-lhe estar rasgando as carnes do rival, e, então, a seiva branca que escorriapara a tigelinha, à sua vista, ia-se colorando de vermelho até ao rubro do sangue vivo que lhe congestionava os olhos... E no gargalhar noturno do iurutaí, julgava escutar uma vaia, irritante, um apupo cruel aos seus fracassados amores... Então procurava a tijubina que permanecia virgem, brunida e refulgente como espelho, dentro da baihna bordada em marroquim, aguardando a hora da desforra, e, diligentemente, quase amorosamente, punha-se a afiá-la, a aguçá-la, experimentando na polpa do polegar o seu grau de penetração. E os anos foram rolando e foi passando a vida.

Um dia teve notícias do Ceará. Ali, como em todo o Nordeste, os invernos abundantes haviam ocorrido ano após ano e o sertão nadava em fartura, em prosperidade. A boa-nova correu célere por todos os seringais e, dentro em breve, não houve como conter a onda de nordestinos em torna-viagem aos seus pagos, ingratos mas nunca esquecidos. Quase desesperançado de levar a cabo a sinistra missão que se propusera, Jão Taviano também quis rever o torrão natal. Pagou suas contas e, como teve sorte de ter encontrado um bom patrão, conseguiu saldo e com carta de ordem sobre firma de Manaus, baixou numa gaiola para a capitalbaré, onde tomaria um Lloyd.

Deitou fora a velha malinha de cedro e comprou outra de couro, com cantoneiras prateadas, na qual meteu os seus reduzidos teréns, alguma roupa comprada feita e dois ou três contos de réis, saldo de vinte anos de labuta e sofrimentos.

Dias depois embarcava rumo a Fortaleza. A bordo verificou com surpresa que não era só ele que estava com saudades do Ceará, algumas dezenas de ex-seringueiros regressavam no mesmo navio, desiludidos e doentes, à terra de Iracema.

Na segunda noite passada a bordo, Jão Taviano dormitava em seu beliche, no alojamento da terceira classe, quando subitamente foi despertado por um nome que, embora pronunciado a meia voz, rebentou em seus ouvidos como um papouco de bomba:

– Zé Nastaço!!!

De salto, pôs-se em pé e constatou que alguém, um companheiro de viagem, interpelava outro que dormia em beliche próximo.

Sem sobrosso, mas com o coração a pular no peito, como poltrinho laçado pela primeira vez, Taviano procurou a maleta, abriu-a e dela retirou a lambedeira que colocou entre a pele e a

calça. Estava quase certo de que enfim chegara a hora, o momento tão ansiosamente esperado, de se defrontar com o matador de sua felicidade. Esse nome não podia ser de outro!...Era ele, sim, seu coração não o enganava!...

Cautelosamente, de cabeça fria, iria primeiro assuntar... Não devia se precipitar. E caminhou para o beliche do outro.

– Qui má pergunto, amigo, cuma é o seu nome?

– Eu sou Zé Nastaço, seu criado...

– Criado de Deus. Vancê vai de volta pro Ceará? – Continuou Taviano querendo ter completa certeza de estar em frente do homem a quem durante tantos anos inutilmenteprocurara.

– Nhôr, sim. Vô-me chegando pros meus mundo... E você, quem nhê?

– Ahn... Eu me chamo Jão... Jão Celestrino – disse Taviano, mentido... – Sou do Crato...

– Apois eu sou das Russas...Faz vinte anos que deixei mia terra enxotado pelo bestaião do sór que queimou todo o sertão.

Jão Taviano não teve mais dúvidas. Era ele!... Era esse canalha que lhe roubara a noiva, o único sonho de sua vida! Agora, ali o tinha, enfim! Ia vingar-se! E na semi-obscuridade do vasto dormitório introduziu a mão pela abertura da camisa, empunhou a faca e ia retirá-la da bainha quando o outro continuou:

– Entoces vim pra Fortaleza e ia embarcá num Ita, quando me aconteceu a porquera da desgraça que me distrambeiou a vida.

A pernambucana de ponta fina e lâmina espelhante não saiu da capa. Jão Taviano queria pormenores. Precisava saber mais alguma coisa; a verdade sobre a sua ex-noiva. Interpelou-o:

– E qual foi a desgraça, seu Zé Nastaço?

Como água represada em açude à espera de pequena abertura para se derramar com violência, Zé Nastaço desembuchou a sua história. Longa e triste história de sofrimentos físicos e torturas morais, decepções, desencantos, culminados pela doença e pela miséria.

Taviano, ao seu lado, escutava, mirando curioso aquele farrapo humano, quase nu, compridas ceroulas amarradas aos tornozelos, rosto chupado e coberto de cicatrizes de bexigas, cabelos ralos e brancos, desdentado, esquelético, imundo... e pensava com amargura:

– Entonces foi pru via deste calangro de cilaira que aquela fia da mãe me trocô!...

– Apois foi assim, seu Celestrino. Nós tinha chegado ao sertão e eu já tava bem duassemana na capitáu, quando ranjei passage pru conta do governo. Enquanto esperava ia

fazendo meus biscates e já tinha algum dinheiro pra viage. Na vespra do embarque, no mercado, topei com uma baita morena, cabelo anelado qui cacheava a testa. Zóios preto qui fuzilava pra gente...Era Maria do Céu, Deus me perdoe...

– Maria do Céu!... – Gemeu Taviano e os dedos se crisparam no cabo do punhal por dentro da camisa.

Zé Nastaço olhou-o espantado e indagou:

– Mode qui vancê se admirou-se?...

– Ahn... Pulo nome... Maria do Céu!... Bonito nome...

– Apois a dona inda era mais bonita! Ferosa mermo! Tinha duas covinha nas buchecha que quando sorria a gente sipultava os zóios e a alma naqueles dois buraquinhos...

Pálido, arquejante, Taviano baixava as pálpebras pensando se era agora que devia cravar o ferro no miserável para não ouvir mais nada... Sim, era isso mesmo. Ele bem conheciaaquelas tentadoras covinhas das faces de sua amada onde depusera tantos beijos... Era isso mesmo... E recordava, saudoso, aquela viagem cheia de fome e de sede, ao longo do estradão esbraseado e nu, mas que lhe parecia o caminho do Paraíso, todo florido de sonhos, todo matizado de esperanças...

Mas era tudo engano, seu Celestrino! Era tudo embromação!... A marvada começou ame chacoaiá, a me seduzi e cum pouco eu tava perdido!... Ela tombém queria segui pro Norte,mas em minha companhia... Entonces, com os miolo fervendo no fogo do “Não-sei-que-diga”, comprei a passage dela e trouxe ela pros seringáu... Depois que eu soube que a danada da muiétava pra casá naquele dia com um tal de João Taviano... Lhe juro, seu Celestrino que se eu soubesse antes, num tinha feito aquela porquê!... Tinha não!...

Depois relatou a viagem, a chegada a Manaus e novo embarque em gaiola para o seringal. No princípio tudo correu bem, mas, depois...

– Seu Celestrino, nem quera sabê a mardição da vida que eu levei no seingáu!... A danada da muié ficou muito pió de ruim e desembestô na perdição!...

Taviano fez um gesto brusco, mas aquietou-se, bebendo as palavras do outro como setragasse um copo de fel.

– Seu Celestrino, num quera sabê que a miserávi me enganava cum o patrão, cum o guarda-livro, cum os caixêro do barracão, cum o cunzinheiro, cum o mercadô de borracha, cumtudo diabo que usasse carça!... Magino inté que o serngáu inteirinho passou pur riba da peste!...

Taviano trêmulo de espanto, de nojo, de horror, gaguejou:

– E praquê vancê num matou ela?

- Matei não!... Num podia matá! Ela tinha me sarvado a vida quando nós garrou varióla no tapiri das]mata. Nunca, nunca qui podia matá quem me sarvô a vida. Cê num acha?Depois ranjei de vim pra Manaus e agora nós vorta pru Ceará pur conta do governo...
 – E ela, Maria do Céu, onde está? Cadê ela? – Perguntou Taviano.

Zé Nastaço virou a cabeça por cima do ombro e, com gesto de desprezo, apontou com os beijos:

- Óia lá!...

Taviano voltou-se, rápido, e viu sobre o beliche distante, alumiado pelo foco elétrico, um espectro que de mulher tinha apenas a saia. Na face esquelética, picada de sinais negros de varíola, se espelhava a miséria moral e física; da boca desdentada pendia, pouco firme, um cachimbo meio apagado. Os dois cupuaçus morenos agora esbagaçados, se derramavam, mal soerguendo a camisa de algodãozinho suja e rota em diversas partes, escassamente velando ossos que pareciam querer saltar da pele para a sepultura.

Titubeante, tonto, como se tivesse apanhado uma cacetada no alto da cabeça, Jão Taviano balbuciou com esforço!

- Onde? Onde está ela? Cadê?...
 – Acolá!... Aquele cangáio véio qui tá acolá!...
 – Aquilo?!... Aquela é que é Maria do Céu?!...

– Do Céu, nada, seu Celestrino. Aquela marvada nunca foi do Céu... É, e sempre foi, Maria do Inferno!... Cê tá pensando!...

Completamente desnortado, Jão Taviano baixou a cabeça e, penalizado, mirou longamente o pobre homem que fora o companheiro de sua ex-noiva. Os dedos afrouxaram o cabo de chifre e o punhal, que não chegara a sair, escorregou lentamente para dentro da bainha.

– Agora nós vorta pro Ceará. Vô deixá essa biráia na terra dela e vou percurá o homequi fêis a mia desgraça!...

E ante o olhar interrogador de Jão Taviano, Zé Nastaço continuou:

- Vancê tá vendo esta bicuda? – e mostrou-lhe um velho pejeú que jazia a seu lado
 – Pois com ela eu vou matá, vou estraçaíá o canáia, o miserávi do Jão Taviano, si ele ainda tivé vivo!...
 – Mas, pru que, seu Nastaço, pru que vancê qué matá o home depois de le tê surripiadoa noiva?...
 – Ahn!... Apois é purisso mermo, patriço!... Se ele fosse home derêto, di bom

entendimento, num deixava a noiva dele andá pulos mercado a seduzi fios de fãmia pra fazê a bestêra que eu fiz. Ele foi curpado di tudo o qui me acunteceu e vai me pagá!... Inté as pedra se encontra e pru que qui eu num vô encontrá o Jão Taviano? Vô sim!... E vô mi vingá! Vô matáele!...

O navio apitou longamente. Estava dobrando a Ponta-Negra para entrar em Santarém. Taviano saiu e, tristemente, encostou-se à amurada olhando as luzinhas da cidade que ao longepisca-piscavam tremeluzindo e vinham chegando... chegando... cada vez mais perto... mais perto...

Como fora inútil a sua luta de tantos anos para alcançar uma vingança!... Vingança!... Mas vingança de quê e por quê, Santo Deus? Vinte anos de ciúmes, de raiva, de exaspero, de ódio recalcado e agora chegar a este surpreendente resultado. Verificar que Zé Nastaço não lhe fizera nenhum mal. Bem ao contrário, afastara do caminho da sua vida o precipício em que ele iria fatalmente cair!... Nastaço, sim, é que tinha razão para se vingar!

– Deus é grande, Taviano! Escrevinha derêto em linhas que a gente magina que estãotortas!... – E tirando do cós das calças a reluzente e virgem lapiana na sua bainya colorida, jogou-a na esteira de espuma revolta que fazia o paquete singrando o Tapajós verde-negro.

– Promessa é promessa, meu São Francisco do Canindé!... Desde que a lâmina não setingira no sangue do rival, estava inutilizada para qualquer outro serviço. Assim prometera ao santo de sua terra.

O navio lançou ferro e Jão Taviano, tomando a maleta de cantoneiras prateadas, desembarcou em Santarém. Não mais seguiria para o Ceará. Ia voltar aos seringais. Ao passar pelo alojamento da terceira classe, parou junto ao beliche de Zé Nastaço e meteu-lhe na mão duas notas de quinhentos mil-réis:

– Tome, patriço, pra seu desembarque em Fortaleza. Eu num sigo mais. Vô sartá aqui. Adeus!...

Dias mais tarde, sentado em um dos bancos da praça da matriz, à hora em que “a hóstiaesbraseada do sol era comungada pela fímbria longínqua do horizonte” naquela mesma paisagem apoteótica de luz e cores pintada por Alfredo Ladislau em *Terra Imatura*, Jão Taviano me contava a sua história e concluía melancolicamente:

– Vosmincê num acha, doutô, qui Zé Nastaço é munto, mas munto mais desinfeliz do qui eu?... *Je acabar com todo o sofrimento que passou.*