



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

CÍRIA REGINA NASCIMENTO RODRIGUES

**LEITURA DE CONTOS DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA:
A PERSONAGEM FEMININA NO CENÁRIO LITERÁRIO**

SANTARÉM-PA

2024

CÍRIA REGINA NASCIMENTO RODRIGUES

**LEITURA DE CONTOS DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA:
A PERSONAGEM FEMININA NO CENÁRIO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), como requisito para obtenção de título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramento” e linha de pesquisa “Leitura e Literatura”.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Vieira Silva

SANTARÉM-PA

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

R6961 Rodrigues, Ciria Regina Nascimento
Leitura de contos de expressão amazônica: a personagem feminina no cenário literário./ Ciria Regina Nascimento Rodrigues. - Santarém, 2024.
157 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientadora: Ana Maria Vieira Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras.

1. Leitura. 2. Leitura literária. 3. Contos - Expressão amazônica. 4. Personagem feminina. 5. EJA. I. Silva, Ana Maria Vieira, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.4

Bibliotecária - Documentalista: Cátia Alvarez – CRB/2 843



Universidade Federal do Oeste do Pará
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 48

Aos vinte e sete dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro, às quatorze horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Profa. Dra. Ana Maria Vieira Silva (orientadora e presidente), Profa. Dra. Germana Maria Araújo Sales (membro externo) e Prof. Dr. Lauro Roberto do Carmo Figueira (membro interno) a fim de arguirem a mestranda CÍRIA REGINA NASCIMENTO RODRIGUES, com a dissertação intitulada "LEITURA DE CONTOS DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA: A PERSONAGEM FEMININA NO CENÁRIO LITERÁRIO". Aberta a sessão pela 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.

Documento assinado digitalmente



GERMANA MARIA ARAUJO SALES
Data: 27/03/2024 16:27:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. GERMANA MARIA ARAÚJO SALES (UFPA)

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente



LAURO ROBERTO DO CARMO FIGUEIRA
Data: 28/03/2024 01:58:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. LAURO ROBERTO DO CARMO FIGUEIRA (UFOPA)

Examinador Interno

Documento assinado digitalmente



ANA MARIA VIEIRA SILVA
Data: 27/03/2024 15:49:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. ANA MARIA VIEIRA SILVA (UFOPA)

Presidente

Documento assinado digitalmente



CÍRIA REGINA NASCIMENTO RODRIGUES
Data: 27/03/2024 17:00:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CÍRIA REGINA NASCIMENTO RODRIGUES

Mestranda

Para minha avó Olívia (Beré) *in memoriam*,
eternas saudades de seu convívio e sapiência.

Para minha amada mãe “Graça” presente em
todos os momentos da minha vida.

Para meu esposo e companheiro, grande
incentivador dos meus sonhos e objetivos,
Charles Pires de Araújo.

Para meus filhos amados, Willian Rodrigues
Araujo e Carlos Wendril Rodrigues Araujo.

AGRADECIMENTO

Muitas pessoas contribuíram de forma direta ou indiretamente para que eu realizasse o sonho do Mestrado Profissional em Letras, por isso, agradeço:

A Deus, pelas superações dos obstáculos, dos medos, das angústias, a ele toda gratidão e pela fé tudo é possível quando acreditamos.

À minha avó, Olívia Pereira de Jesus, *in memoriam*, por me amar como neta e sempre acreditar em mim, apoiando-me e incentivando-me a seguir meus propósitos de estudos.

Agradeço à minha mãe, Maria das Graças, por passar noites e dias trabalhando para que seus filhos pudessem estudar.

Agradeço ao meu pai, *in memoriam*, que em vida participou e torceu pelas minhas conquistas.

Agradeço à família que construí e que me apoia em todos os meus sonhos: meu esposo, Charles Pires de Araújo, que sempre me acompanha; juntos compartilhamos trocas e experiências muito significativas para o meu crescimento enquanto pessoa e profissional; aos meus amados filhos Willian Rodrigues Araujo e Carlos Wendril Rodrigues Araujo, amores incondicionais.

À minha tia, Professora Dra. Maria de Fátima do Nascimento, minha grande inspiração enquanto pessoa e, principalmente, como professora; o encantamento dela com o seu trabalho era o meu alimento como futura professora, agradeço às discussões, opiniões e sugestões a respeito do meu trabalho.

À minha orientadora, Professora Dra. Ana Maria Vieira Silva, que foi minha professora na graduação; como fiquei feliz quando aceitou ser minha orientadora, demonstrando seriedade e serenidade no encaminhamento do trabalho; agradeço pela sua paciência, delicadeza e sempre terá minha admiração enquanto ser humano e profissional.

Aos professores: Dr. Zair Henrique Santos e professor Dr. Raimundo Nonato Vieira Costa, respectivamente, coordenador e vice-coordenador do PROFLETRAS da UFOPA, por conduzirem a coordenação demonstrando ética e preocupação com os mestrandos.

Aos professores do Programa PROFLETRAS que ministraram aulas no curso de mestrado para a nossa turma oito, 2022: Professor Dr. Zair Henrique Santos, Professora Dra. Celiane Sousa Costa, Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura, Professor Dr. Raimundo Nonato Vieira Costa, Professor Dr. Lauro Roberto do Carmo Figueira, Professor Dr. Luiz Fernando de França, os quais muito contribuíram para minha formação acadêmica e profissional, sendo modelos de profissionais, os quais seguirei como inspiração docente.

Ao professor Dr. Heliud Luis Maia Moura pela disponibilidade e paciência ao ler o meu trabalho nas bancas de pré-qualificação I e II, por fazer contribuições valorosas acerca do trabalho dissertativo. Meus sinceros agradecimentos por ser um ser humano especial.

Ao professor Dr. Itamar Rodrigues Paulino e professor Dr. Lauro Roberto do Carmo Figueira, participantes da banca de qualificação, pela disponibilidade e gentileza em ler o meu trabalho fazendo contribuições significativas para o desenvolvimento do trabalho dissertativo.

À Professora Dr^a. Germana Maria Araújo Sales e professor Dr. Lauro Roberto do Carmo Figueira, avaliadores da banca de defesa de dissertação, pela disponibilidade e sutileza em ler o meu trabalho, com avaliações e sugestões que engrandeceram consideravelmente a finalização do trabalho de dissertação de mestrado.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Afrânio de Arroxelas Almeida Lins, por abrir as portas do educandário para que eu pudesse fazer a pesquisa de campo com os alunos da 4ª Etapa da EJA.

Aos estudantes da 4ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), turma F4NJ01, por juntos construirmos uma forma de aprender e ensinar a ler literatura.

Às minhas colegas, professoras do ensino médio modular (SOME), com vocês aprendo todos os dias o real sentido da cumplicidade e cooperação.

À coordenação da 6º DRE Monte Alegre, na pessoa da professora Socorro Fernandes, que sempre me propiciou oportunidades de circuitos de deslocamentos no SOME, que me favoreceram para que o meu trabalho de escrita e leitura fluíssem satisfatoriamente.

Aos meus colegas de turma: Daniele (Dani), Antonio Jorge, Cleomara, Tânia, Francisca, Senira, Lia Mara, Maria José, Joel, Raimunda e Pedro, agradeço cada momento de troca, de experiência, de força. Estarão guardados em um cantinho especial do lado esquerdo do peito.

À CAPES e à UFOPA, pela oportunidade de me proporcionar o curso de mestrado profissional em Letras.

“Toda forma de conhecimento é importante e significativa. Como todas elas, a literatura também tem relevância. Mas, sendo uma arte – e uma arte que utiliza um meio que está ao alcance de todos os indivíduos, ou seja, as palavras, a linguagem -, ela é uma forma de conhecimento particular. Permite perceber os aspectos mais sutis da realidade e aos poucos vai habilitando a expressar essa percepção. Pode não ensinar a ver o mundo, porém ajuda a compreender de que maneira ele existe. Mais ainda, possibilita perceber de que outras maneiras diversas essa realidade pode ou poderia existir”.

Ana Maria Machado

“...a literatura nos propõe inquietação, insatisfação, intempérie. Como sabemos, seu território não é o geral, mas o particular. Nela, não está a palavra infalível nem a palavra uniforme que suprime a indecisão e a dúvida; muito pelo contrário, em seu mundo vivem a dúvida, a indecisão, as dificuldades de compreensão, que são todas as estratégias de pensarmos por nós mesmos, coisa sempre tão difícil. Enfim, a literatura não nos leva a simplificação da vida, e sim à sua complexidade, evitando o pensamento global, uniforme para ir em busca da construção de um pensamento próprio”.

Maria Tereza Andruetto

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado intitulada: *Leitura de contos de expressão amazônica: a personagem feminina no cenário literário*, desenvolvida no curso do mestrado profissional em letras (PROFLETRAS) é resultado de pesquisas bibliográficas, pesquisa de campo e reflexões acerca do ensino de leitura literária em sala de aula, pois a literatura é um direito de todos e necessária para as significações do leitor enquanto indivíduo social. A pesquisa é direcionada a estudantes da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede municipal de ensino fundamental do município de Monte Alegre-Pará. Objetiva-se com este trabalho investigar como a leitura de contos de expressão amazônica escritos por mulheres sobre a personagem feminina pode contribuir para que o aluno da EJA possa ler, compreender e interpretar as temáticas apresentadas nos contos de Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher, colaborando para a sua formação leitora. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa na linha de leitura e literatura com a etapa exploratória; pesquisa de campo e análise do material. Na etapa exploratória, que consiste na organização, leitura, revisão bibliográfica e seleção do material, foi construído o projeto da pesquisa e o de intervenção, que foi imprescindível para a construção das seções da dissertação. A segunda etapa efetivada foi o trabalho de campo; com a realização do trabalho conduzido pela pesquisa participante, cujo objetivo é a compreensão e interpretação das linguagens e temáticas apresentadas nos contos das contistas paraenses Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher, com a perspectiva de proporcionar o interesse pela leitura de obras escritas por mulheres e que falam sobre personagens femininas, o que, conseqüentemente, colaborará para o seu processo de formação como leitor literário reflexivo acerca de sua realidade, contribuindo também para que, através da leitura das narrativas das escritoras ora citadas, os estudantes possam ter uma leitura mais compreensiva sobre a realidade feminina retratada no gênero literário conto das referidas contistas. A partir das experiências pedagógicas da etapa da pesquisa participante, foi elaborado um caderno didático com propostas de oficinas de leitura. A proposta para as ações de ensino de leitura literária do projeto de intervenção e do caderno didático, respectivamente, intitulado *Leitura de contos com personagem feminina: para ler, fruir, pensar e formar*, baseia-se nas estratégias de leitura de Solé (1998) e da sequência básica de Cosson (2021). A terceira etapa do trabalho de pesquisa apresenta a análise e a interpretação dos materiais verificados no decorrer de todo o processo da pesquisa. O trabalho de pesquisa apoia-se nas ideias dos estudiosos que tratam sobre leitura e literatura como Andruetto (2017), Bértolo (2014), Britto (2012, 2015), Candido (2011), Colomer (2007), Cosson (2021), Lajolo (2018), Machado (2021), Silva (1999, 2011), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Leitura Literária. Contos de expressão amazônica. A personagem feminina. EJA.

ABSTRACT

The present Master's Dissertation entitled: *Reading of short stories of Amazonian expression: the female character in the literary scenario*, developed in the course of the professional master's degree in letters (PROFLETRAS) is the result of bibliographic research, field research and reflections on the teaching of literary reading in the classroom, because the literature is a right of all and necessary for the meanings of the reader as a social individual. The research is aimed at students of the 4th stage of Youth and Adult Education (EJA) of a school of the municipal elementary school network of the municipality of Monte Alegre-Pará. The objective of this work is to investigate through research how the reading of short stories of Amazonian expression written by women about the female character can contribute so that the EJA student can read, understand and interpret the themes presented in the short stories of Maria Lúcia Medeiros and Monique Malcher, enabling through reading for their reading formation. The research presents a qualitative approach in the line of reading and literature with the exploratory stage; field research and material analysis. In the exploratory stage, which consists of organizing, reading, literature review and selecting the material, the research and intervention project were constructed, as well as being essential for the construction of the dissertation sections. The second stage was the fieldwork; with the realization of the work conducted by the participant research that aims to understand and interpret the languages and themes presented in the short stories of the contemporary short story writers Maria Lúcia Medeiros and Monique Malcher, in the perspective of providing interest in reading written by women and who talk about female characters and, consequently, for their process of formation as a reflective literary reader about their reality, It also contributes so that, through the reading of the narratives of the writers mentioned herein, students can have a more understanding reading of the female reality portrayed in the literary genre of the short story of the aforementioned short story writers. Based on the pedagogical experiences of the participant research stage, a didactic notebook was elaborated with proposals for didactic workshops. The proposal for the literary reading teaching actions of the intervention project and the didactic notebook respectively entitled *Reading short stories with a female character: to read, enjoy, think and form*, are based on the reading strategies of Solé (1998) and the basic sequence of Cosson (2021). The third stage of the research work presents the analysis and interpretation of the verified materials throughout the research process. The research work is based on the ideas of scholars who deal with reading and literature such as Andruetto (2017), Bértolo (2014), Britto (2012, 2015), Candido (2011), Colomer (2007), Cosson (2021), Lajolo (2018), Machado (2021), Silva (1999, 2011) among others.

KEYWORDS: Reading. Literary Reading. Tales of Amazonian expression. The female character. EJA.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRE	Departamento Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade federal de Santa Catarina
RN	Rio Grande do Norte
SOME	Sistema Organizacional Modular de Ensino
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	17
2.1 Concepções de leitura	17
2.2 A importância da formação leitora	20
2.3 Leitura na sala de aula	23
2.4 Leitura do texto literário: um direito de todos	26
2.5 O texto literário em sala de aula e a mediação do professor	30
3 O CONTO DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA COM PERSONAGENS FEMININAS NA 4ª ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	34
3.1 O gênero conto	34
3.2 Literatura de expressão amazônica	37
3.3 A mulher: da realidade para a literatura	41
3.4 Por que literatura de contos com personagem feminina?	44
3.5 As contistas e os contos selecionados.....	48
3.5.1 Maria Lúcia Medeiros, a pescadora de palavras.....	50
3.5.2 O conto <i>Velas. Por quem?</i>	52
3.5.3 O conto <i>Jogo de Damas</i>	54
3.5.4 Monique Malcher, o feminino entre a dor e o crescimento.....	57
3.5.5 O conto <i>Boca de lobo</i>	59
3.5.6 O conto <i>Por entre as pedras as águas choram</i>	62
4 O CONTEXTO DA PESQUISA PARTICIPANTE	65
4.1 Percurso metodológico da pesquisa	65
4.2 Diálogo com pesquisas afins.....	66
4.3 O local da pesquisa	69
4.4 Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	71
4.5 Alunos participantes da pesquisa	73
5 RELATÓRIO DAS OFICINAS PROPOSTAS E REFLEXÕES	75
5.1 Proposta de intervenção	75
5.2 As oficinas.....	80
5.2.1 Primeira Oficina: Leitura de contos.....	80
5.2.2 Segunda oficina: Leitura do conto <i>Velas. Por quem?</i>	84
5.2.3 Terceira oficina: leitura do conto <i>Por entre as pedras as águas choram</i>	87
5.2.4 Quarta oficina: leitura do conto <i>Jogo de damas</i>	90

5.2.5 Quinta oficina: leitura do conto <i>Boca de lobo</i>	92
5.2.6 Segundo questionário	94
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES	108
ANEXOS.....	151

1 INTRODUÇÃO

Como professora de língua portuguesa, reflito constantemente sobre a minha atuação em sala de aula. Observo as dificuldades dos estudantes, principalmente no que diz respeito à leitura, penso no que e como fazer para que eles tenham um desempenho satisfatório em termos de compreensão e interpretação daquilo que é proposto a ele: a leitura de textos. Vejo que, na prática, não é como a professora espera; é muito difícil para o estudante, posto que a leitura não é uma constante na vida deles, nem foi um advento que esteve sempre próximo, no cotidiano, na escola, nos espaços públicos para que, sempre que se quisesse ler, estivesse à disposição. Lendo as pesquisas sobre leitura de Petit (2008, p. 138), concordo quando indaga e responde sobre como nos tornamos leitores: “Em grande parte, é uma questão de meio social”. Dessa forma, fica difícil para quem tem pouco ou nenhum acesso à leitura tornar-se um leitor que significa o que lê.

Nessas reflexões, volto a mim mesma, o meu iniciar como leitora é de uma menina que aprendeu a ler ouvindo uma voz feminina (no caso específico, minha professora) lendo para mim. Fecho os olhos e me vejo deitada em um colchonete, ouvindo a leitura da minha primeira professora, eu com sete anos de idade. Nestas leituras, envolvia-me do início ao final, sendo personagem das histórias que minha professora contava, via-me com grandes poderes, viajando para lugares longínquos, inimagináveis e conhecendo pessoas incríveis; adorava os personagens das histórias infantis. Quando a história acabava, ficava triste, ansiosa esperando a história do dia seguinte. Quando criança, eu era uma sonhadora imaginativa, uma sonhadora que vivia envolta no mundo da ficção.

Nessa época, quando fui alfabetizada, queria ler de tudo: *outdoors*, placas de ruas, nomes de estabelecimentos comerciais, rótulos de produtos alimentícios; parecia que antes eu era cega, e a leitura me fez perceber a minha importância como pessoa que se apropria de um bem maior; decodificar letra por letra, ler, compreender e interpretar me abriu possibilidades de ser mais, de perceber que eu poderia ser quem eu quisesse com o poder que eu tinha: o poder da leitura.

Não possuía livros em casa, mas a escola onde eu estudava viabilizava, pois havia uma biblioteca; assim podia ler e emprestar livros. Na adolescência, deparei-me com os clássicos da literatura portuguesa, brasileira e universal, por intermédio de uma tia, professora de língua portuguesa, que, por motivo de viagem, deixou em casa uma estante de livros de literatura. Foi um período muito fértil em termos literários. Acredito que esta época foi a que li

mais, principalmente pelo fator tempo. Li de *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944), ao Romantismo e Realismo, como o *Cortiço*, de Aluísio Azevedo (1857-1913).

Estudei o Ensino Fundamental sem muito ou nenhum contato com a leitura literária; a mesma experiência ocorreu no Ensino Médio. A leitura de textos expositivos, como textos das disciplinas de história, geografia, filosofia e de outras disciplinas: havia a leitura sobre os assuntos de cada uma, no entanto a leitura que me satisfazia enquanto leitora reflexiva era a leitura ficcional, esta não me foi dado o privilégio de ler neste período.

Na graduação em Letras, li obras e autores de que não tinha ouvido falar em minhas experiências literárias, como Saramago (1922-2010), Fernando Pessoa (1888-1935), Clarice Lispector (1920-1977), Flaubert (1821-1880), entre tantos outros. O curso de letras oportunizou-me e deu-me possibilidades de fazer concursos e obter aprovações. Assim, comecei a ministrar aulas para estudantes do Ensino Médio, minha primeira experiência profissional como professora. Dessa forma, aprender e ensinar em sala de aula, foi uma de minhas maiores experiências, como bem falou Freire (1996, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Quando falo aprender e ensinar em sala de aula, permito-me perceber que, enquanto professora não sou a detentora de todos os conhecimentos, e que o estudante carrega consigo o seu conhecimento adquirido em sua vivência social e cultural.

No que se refere à leitura, ela sempre se fez presente na minha vida; acredito que se um professor não lê, como poderá exigir do estudante que leia? Na primeira escola, ministrei aulas de língua portuguesa, havia uma grande biblioteca com um acervo variado de livros, principalmente literários, e eu sempre levava os estudantes à biblioteca para as práticas de leituras. Assim, como levava livros para a sala de aula, para a efetivação leitora dentro e fora da biblioteca. Atualmente, ministro aulas para estudantes do Ensino Médio no Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) e para os do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), das 3ª e 4ª etapas, em que a leitura, principalmente a literária, tem destaque relevante em minhas aulas.

Levando em consideração a importância da leitura em minhas aulas, senti a necessidade de fazer o curso do Programa Profissional de Mestrado em Letras (PROFLETRAS), a fim de que me possibilitasse aprender teorias e práticas que pudessem levar os estudantes a lerem de forma eficiente, isto é, ver sentido na leitura.

Um dos fatores que também posso considerar distante dos estudantes do Ensino Fundamental é o desconhecimento de autores da terra (região amazônica), autores paraenses. Senti a preocupação sobre isso, de trazer escritoras paraenses que tratassem sobre a mulher no

contexto amazônico, abordando suas vivências e sentimentos reais. Muito embora escrevam sobre o contexto amazônico, todas têm em suas histórias e sua vida realidades que são atuais e universais. Em virtude disso, o problema que norteia a pesquisa centra-se na pergunta “Como e de que forma a leitura de contos literários de expressão amazônica contribuirá para formar leitores literários?”.

Diante destas considerações, o objetivo principal do trabalho intitulado *Leitura de contos de expressão amazônica: a personagem feminina no cenário literário* é investigar como a leitura de contos de expressão amazônica escritos por mulheres sobre a personagem feminina pode contribuir para que o aluno da EJA possa ler, compreender e interpretar as temáticas apresentadas nos contos de Maria Lúcia Medeiros (1942-2005) e Monique Malcher (1988) e colaborar para sua formação leitora.

As seções deste trabalho voltam-se para este olhar sobre pesquisas em leitura e literatura. Assim, a primeira seção, *Introdução*, aborda sobre como me tornei leitora, minha atuação em sala de aula, e sobre a procura por um curso que melhorasse minha atuação em sala de aula, especificamente o Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS.

A segunda seção, *Leitura e leitura literária na escola*, trata sobre as concepções reducionistas de leitura, tendo em vista que muitos professores ainda se adequam a elas por falta de formação; esta seção também abordará a leitura interativa na escola, uma vez que a interação entre texto-autor-leitor é a que forma o leitor crítico.

Nas subseções, temos: *A importância da formação leitora*, que aborda a formação leitora do estudante, cuja reflexão primeira é saber se todos podem obter a mesma formação leitora proficiente, uma vez que a realidade em níveis socioeconômicos é muito desigual; *Leitura na sala de aula*, que destaca a importância da leitura, porque através dela se adquire conhecimentos que de outra forma não seria possível; *Leitura do texto literário: um direito de todos*, que faz uma abordagem sobre o direito que todos têm sobre o texto literário, principalmente aos que menos têm acesso aos bens culturais. *O texto literário em sala de aula e a mediação do professor*, que aborda a importância de um mediador em sala de aula, no caso, o professor que deve ter a leitura como o propósito principal de suas aulas, para que seja uma “ponte” entre os livros e o aluno.

A terceira seção, *O conto de expressão amazônica com personagens femininas na 4ª etapa da educação de jovens e adultos (EJA)*, apresenta um estudo sobre o que são contos, destacando estudiosos do conto, como Cortázar e Poe, e não esquecendo a pesquisadora brasileira Nadia Gotlib, que fez estudos tomando como referências estudiosos do conto. Não poderia deixar de abordar nesta seção a literatura de expressão amazônica, sobre a qual muitos

estudiosos refletiram sobre como deveria ser melhor tratada. Esta seção também aborda a literatura de contos com personagens femininos, assim como apresentará as contistas Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher e, ainda, a análise dos contos, *corpus* da pesquisa participante.

A quarta seção, *O contexto da pesquisa participante*, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, que tem uma abordagem qualitativa, dividida em três etapas: exploratória – nesta etapa, é apresentada uma subseção com o levantamento bibliográfico das dissertações afins –; de campo e de análise dos dados coletados. Ressaltando que nesta seção será apresentada a escola na qual a intervenção foi realizada, assim como traz um perfil dos estudantes participantes da pesquisa.

A quinta seção, *Relatório das oficinas propostas e reflexões*, aborda o relato das oficinas propostas no decorrer do processo da pesquisa de intervenção intitulada *Leitura de contos com personagem feminina: para ler, fruir, pensar e formar*, assim como a análise do trabalho como os percalços apresentados; se a pesquisa foi satisfatória tanto para o participante como para a pesquisadora, do mesmo modo se a pesquisa se fez relevante para o ensino-aprendizagem da comunidade escolar. A partir da pesquisa de campo, através das metodologias empregadas, experiências e práticas de leitura em sala de aula dos contos das contistas Maria Lúcia Medeiros (*Velas. Por quem?* e *Jogo de damas*) e Monique Malcher (*Por entre as pedras as águas choram* e *Boca de Lobo*), todos eles tendo como protagonistas personagens femininas, foi elaborado um caderno didático com a condução das oficinas considerando os estudos das estratégias de leitura de Isabel Solé (2014) e a sequência básica de Rildo Cosson (2021).

A sexta seção, *Resultados e discussão*, evidencia os resultados apresentados no decorrer da pesquisa como um todo, faz uma análise das descobertas, desde às concepções de leitura às estratégias de leitura, ressaltando a pesquisa bibliográfica, com os conceitos e os resultados do processo da pesquisa de campo.

Por fim, apresentamos as *Considerações finais* com as reflexões sobre o trabalho das pesquisas bibliográficas e participante em sala de aula, considerando o desenvolvimento da pesquisa sobre o que foi relevante, assim como os aspectos positivos e negativos no contexto geral da pesquisa.

2 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

2.1 Concepções de leitura

Um dos maiores desafios de hoje na educação, no que diz respeito à leitura, é levar o estudante à formação leitora e de fazer este estudante significar o que lê. Quando uma criança aprende a decodificar os códigos, também aprende os significados do texto (isso depende de quem a ensina). Esta leitura, então, não é apenas de decodificação, e sim aquela que a leva a ver sentido nas linhas do texto, em cada palavra do texto lido. Por outro lado, há também vários motivos que levam um estudante a não ler um texto com relevância (quando falamos ler com relevância, é encontrar significados naquilo que lê).

A teoria das concepções de leitura baseadas na interação é um processo que precisa estar presente em todas as etapas de ensino. Contudo, até hoje, isso está muito distante da realidade escolar. Segundo o estudioso sobre leitura Ezequiel Theodoro da Silva (1999), em seu artigo intitulado *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*, as formas didáticas sobre a leitura se fazem presentes na maioria das aulas, fazendo com que tenhamos “aulas de leitura” que afastam o estudante do real sentido da compreensão do texto escrito. Desse modo, Silva (1999) faz críticas às atividades reducionistas de leitura, as quais são muito válidas abordar nesta seção.

Não se pode deixar de lado e fingir que não acontece o que Silva (1999) pontua. Algumas atitudes que até hoje nós, professores, ainda fazemos são evidentes em sala de aula, o que faz com que o discente se desvirtue da ideia do que seja uma leitura, por exemplo: muitas vezes, quando um professor aproveita uma aula para a leitura de fato, este estudante está tão acostumado a uma aula mecanicista, que acredita que este professor não está ensinando; ele simplesmente diz “hoje o professor só fez leitura”, como se estivesse usando o texto como pretexto.

Os exemplos que consideramos mais relevantes, considerando o que o autor aborda sobre estas concepções reducionistas, foram os seguintes: *Ler para traduzir a escrita em fala; ler para dar resposta aos sinais gráficos; ler para extrair a ideia central; ler seguindo os passos do livro didático; ler apreciando os clássicos.*

Em primeiro lugar, Silva (1999) fala sobre critério de leitura como *ler para traduzir a escrita em fala*, ou seja, do momento em que o estudante já decodifica o que leu, com perfeitas entonações as frases e obedecendo as pausas de pontuação, lendo com expressividade, sem gaguejar. Nesta leitura, já se pode considerar o estudante como um leitor, no entanto, Silva

(1999) o chama de “leitor ‘papagaio’ ou ‘vitrola’, que é sem dúvida capaz de transformar os símbolos escritos em símbolos orais, mas sem nenhuma preparação para compreender as ideias referenciadas pelo texto” (Silva, 1999, p. 12-13). Este modo de ler é muito aceita pelos professores, uma vez que o estudante sabendo decodificar é o que importa para o professor; as marcas e significações do texto são deixadas para último plano.

Logo adiante, o autor aborda mais três leituras reducionistas: *ler para dar resposta a sinais gráficos, ler para extrair a ideia central e ler seguindo os passos do livro didático*. Essas três leituras dizem respeito a somente seguir ordens e passos. Tais leituras fazem do estudante um ser robotizado, sem expressão do raciocínio e compreensão daquilo que lê, assim, o estudante, diante dessas experiências, acredita que ler é somente decodificar os sinais gráficos e ficar atento a acertar as respostas do professor e do livro didático.

A última leitura apresentada por Silva (1999), *ler apreciando os clássicos*, diz muito sobre como eu entendia a leitura: “ler é apreciar os clássicos”. Como mencionei na minha introdução, livros de autores clássicos, como Machado de Assis (1839-1908), Graciliano Ramos (1892-1953), Jorge Amado (1912-2001), Guimarães Rosa (1908-1967), José de Alencar (1829-1877), Aluísio Azevedo (1857-1913), entre outros sempre foram apresentados para mim por intermédio do “destino”, ou como diz Petit, pelos meios sociais. Nunca senti dificuldade em lê-los, porque, desde o início da minha trajetória como leitora, me foi oportunizado o contato com tais obras. Entretanto, a minha experiência não é a mesma dos estudantes.

Como podemos acreditar que somente a leitura dos clássicos pode transformar estudantes em leitores? Afinal, como diz Silva (1999, p. 4), “Não há leitor de um texto só e não há leitor de apenas um tipo de texto”. Compreendi, após anos de experiências e, principalmente com as minhas pesquisas no PROFLETRAS, que outras leituras são importantes para a formação leitora dos estudantes. Agora, comungo com o que diz a estudiosa professora Luzia de Maria (2016, p. 141), que sustenta: “Os materiais a serem lidos, os livros de literatura ou não, precisam oferecer desafio condizente com a capacidade do estudante, melhor ainda se oferecerem respostas aos seus interesses”. Desta forma, na primeira leitura de um clássico, o estudante pode fazer uma leitura significativa, ou não; a depender do caso, talvez este livro seja o martírio pelo resto de sua vida. Assim, a seleção de leituras, não só dos clássicos como também dos modernos, contemporâneos, literários e não literários, por parte do professor, é um ponto a ser avaliado como positivo. O importante é não compreender que somente os clássicos devem ser apresentados aos discentes, e sim variedades literárias.

Diante das exposições sobre as concepções reducionistas de leitura, as que ainda são vivenciadas em sala de aula, de modo frequente e sem reflexões sobre o que seja realmente

a leitura de sentidos e compreensões sobre aquilo que lê, destaca-se o modo como alguns docentes se apropriam desses modelos de concepções e fazem da leitura um processo que afunila o verdadeiro sentido do texto. Sobre isso, Silva (1999, p. 5) destaca que:

De fato, o apego a uma ou mais dessas concepções pelo coletivo escolar pode produzir “leitores mancos” mesmo porque estarão praticando a leitura, ao longo de seu período de formação, a partir de paradigmas teóricos simplistas, que não levam em conta as múltiplas facetas e a essência do ato de ler.

Independentemente daquilo que se lê, seja uma notícia, uma receita culinária, um *outdoor*, um jornal, um conto, todos são passíveis de uma leitura que requer a atenção do leitor para aquilo que realmente o texto intenciona e propõe. Para Silva (2011, p. 93), “[...] o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar”.

Mediante a isso, Silva (1999) aborda a concepção interacionista de leitura e faz referências a uma leitura que produz sentidos, interage por meio das vivências do leitor diante do que lê; assim, é um leitor responsivo que tem suas próprias ideias, ou seja, um leitor no qual o texto age sobre ele e ele age sobre o que lê.

Não podemos deixar de destacar a compreensão e interpretação daquilo que lê o leitor, a leitura em que se sobressai a compreensão do que está nas linhas e da interpretação, ou seja, o leitor não só está preocupado em decodificar palavras, frases ou parágrafos, mas entender o que diz o texto. A partir do momento em que o leitor faz uma leitura crítica, responsiva, uma leitura não passiva, realmente temos um leitor crítico e proficiente. Diante disso, Silva (2011, p. 94) aborda: “A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias vinculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, dando início ao cotejo das ideias projetadas na constatação”. Dessa forma, considera-se que a leitura interacionista é a que deve ser a presente nas salas de aula para que os estudantes sejam críticos ao nível destes não ficarem reféns apenas de decodificar e serem manipulados pelo livro e interpretações únicas que o professor dispõe.

Para as autoras do livro *Ler e compreender: os sentidos do texto* (2015), Koch e Elias, a leitura cujo foco está na interação autor-texto-leitor é a chamada de concepção interacional e deve ser empregada nas salas de aula com o intuito de constituir a formação do estudante leitor, pois, segundo as autoras,

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (Koch; Elias, 2015, p. 10-11).

Assim como Silva (1999) discorreu sobre leituras reducionistas, as autoras também apresentam as leituras que tolhem a criticidade dos estudantes, como a que o foco de leitura está centrado no autor. Segundo as autoras, este tipo de leitura leva o aluno a acatar todas as experiências e os conhecimentos do autor, bastando somente o leitor captar as ideias do autor. Sendo assim, o leitor deixa o seu próprio entendimento em detrimento de aceitar tudo o que autor intenciona.

Outra concepção apresentada pelas autoras diz respeito à leitura com foco no texto, no qual “[...] o texto é visto como simples produto de decodificação” (Koch; Elias, 2015, p. 10). Assim, o mais importante nesta concepção é encontrar respostas no código; o leitor decodificando frases e parágrafos já é o suficiente para que seja considerado um “bom leitor”.

Diante dessas concepções, tanto as discutidas por Silva quanto por Koch e Elias, cabe considerar que a leitura com foco na interação é a que realmente produz sentido em um texto, porque vai partir do dialogismo entre autor, texto e leitor, em que todos fazem parte de um processo que fazem da construção da leitura uma atividade de produção de significados. Além disso, Koch e Elias (2015, p. 11) falam a respeito da leitura interacional (dialógica) da língua, para a qual “[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos”. Isso justifica dizer que todas as concepções reducionistas de leitura estão fadadas ao fracasso do aprendizado da leitura.

Consideramos importante na segunda seção discutir a respeito das leituras reducionistas, pois elas fazem parte, na maioria das escolas, do processo de aprendizagem da leitura, e da leitura cujo foco está na interação, pois é justamente esta que tem de estar presente na construção da formação leitora de todos os estudantes. Dessa forma, partindo dessas premissas, trataremos da formação leitora e veremos qual a importância desta formação para que o estudante se torne agente neste processo de ensino-aprendizagem da leitura.

2.2 A importância da formação leitora

Muito se tem falado, nos últimos tempos, em promoção da leitura, seja em programas do governo¹, nas mídias digitais, seja nas escolas, para conseqüentemente chegar à

¹ Programas do governo federal voltados para o incentivo à leitura de 1997 à 2001:

Programa Nacional Biblioteca na escola (PNBE), criado em 1997, com o objetivo de promover leituras diversificadas nas escolas Públicas do Ensino Fundamental.

PROLER, instituído em maio de 1992, cujo objetivo era a criação, montagem e ampliação dos acervos literários das escolas.

Programa literatura em minha casa, criado em 2001, com o objetivo de integrar práticas de leitura entre escola e a família.

formação leitora, como aquela na qual o leitor compreenda o que lê, não apenas para decodificar palavras, frases e parágrafos, mas o que compreende e interpreta de forma significativa. Contudo, a pergunta que se faz é: como levar este estudante a esta formação (quando falamos estudante é porque estamos especificando a pessoa mais importante deste processo, o estudante)? Por que é importante formar estudantes leitores?

Muitos problemas perpassam pela formação leitora, por esta capacidade de ler de forma autônoma e significativa. Assim, um dos problemas é pensar que todos são iguais para chegar à formação leitora, porque este nível de formação não é um processo simples, em que o professor oferece livros aos seus estudantes e, pronto, eis o leitor formado ou em formação. Não.

Segundo o estudioso Britto, em seu livro *Ao revés do avesso: leitura e formação* (2015), a leitura é uma atividade que exige ensinar e aprender. Para ele, “Liberdade, autonomia, crítica e criatividade – esses elementos tão significativos para caracterizar o leitor – não são o ponto de partida de nossa formação, mas antes pontos de chegada, sempre provisórios e precários” (Britto, 2015, p. 51). Portanto, a criticidade e a autonomia leitora não são aprendidas em uma única leitura, elas ocorrem em um processo de continuidade, mas que, muitas vezes, se faz de maneira muito distante da realidade de muitos estudantes.

Quando falamos que a leitura crítica/significativa se faz de maneira muito distante da realidade dos estudantes, falamos daqueles que são a maioria em nosso país, os menos favorecidos economicamente. Como é que este estudante vai chegar à escola com um nível significativo de leitura, se na maioria das vezes não tem comida à mesa? Imagine leitura! Sobre isto, Britto (2015, p. 72) pondera:

Mas é preciso cuidar para não se submeter ao queixume ingênuo de que a gente não lê; na verdade, a leitura, numa dimensão fundamental da vida, está interdita para a grande maioria das pessoas. E não será nenhum verbo milagroso que mudará essa realidade; não é por uma falta genérica de interesse ou de gosto que a gente não lê: é por condição.

A escritora Ana Maria Machado, em seu livro *Silenciosa Algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura* (2021), também aborda sobre a questão do distanciamento da leitura. Ela questiona o posicionamento do escritor João Ubaldo Ribeiro quando afirmou, em uma entrevista, que “quem não lê é burro”, como se fosse uma afirmação generalizada, no entanto ela ajuíza que as condições financeiras desfavoráveis levam uma pessoa a ser cerceada deste ato. Como uma pessoa sem condições de se alimentar, entre outras questões materiais mais urgentes, pode “[...] desfrutar de uma atividade assim, tão elitista como a leitura?” (Machado, 2021, p. 13). Essas questões sociais são um dos fatores que afastam alunos de forma nefasta da

leitura. Assim, não podemos supor que a formação leitora seja fácil, que qualquer pessoa pode chegar a este fim.

Além de considerarmos a leitura interativa e dialógica como a que verdadeiramente forma o estudante leitor, outro fator relevante a ser pontuado diz respeito ao contexto social de cada estudante: como teriam sido os primeiros contatos do estudante com a leitura? Este estudante ouvia narrativas em casa? Existia algum mediador de leitura em seu convívio social? Todas estas questões de intimidade com a leitura podem facilitar, na escola, a convivência deste estudante com o texto escrito, isto é fato. Como enfatiza a escritora Tereza Colomer (2007, p. 52), “A formação desse futuro ‘leitor-pescador’ começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde o seu nascimento. Os primeiros contatos com a leitura se produzem, em grande parte através de formas orais [...]”. Assim, um dos fatores que podem facilitar a formação do estudante leitor é sua iniciação desde tenra idade com a leitura.

Outra questão que poderia, em uma escola, facilitar o convívio do estudante com a leitura seria a existência de bibliotecas, todavia, também é uma realidade muito distante nas escolas públicas de nosso país. Também não poderíamos esquecer outro fator preponderante que é a mediação do professor em sala de aula, para conseqüentemente levar o estudante, através das atividades, a uma leitura formativa. Quando citamos o que poderia facilitar para levar o estudante à formação leitora, observamos que são fatores também muito distantes da nossa realidade, pois o desejável no que diz respeito à formação leitora está muito longe das efetivas práticas pedagógicas.

Em experiência própria, já me deparei com discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que chegam sem nenhuma perspectiva do que seja a leitura efetivamente falando. Questionários são realizados, analisados e verificados e se conclui que a maioria destes estudantes não têm livros em casa, não se depararam, ao longo de suas vidas, com mediações leitoras. E falar em leitura é falar das leituras reducionistas, ler para saber se o estudante sabe decodificar, ler para resolver atividades que o professor propõe no caderno e no livro didático.

Assim, este estudante está fadado a pensar que ler é isto, torna-se um leitor robotizado, não pensando, não refletindo sobre o que lê. Em relação a isto, Britto, em sua obra *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*, pontua: “O que é alienado é automatizado, é feito mecanicamente, sem consciência dos processos de significação e, portanto, sem capacidade de ampliação de horizontes de vida” (2012, p.49). Refletindo sobre estas questões que comprometem o ensino e o aprendizado da leitura, como seria um estudante em sua plena formação leitora? Segundo o autor:

O leitor crítico será, então, aquele que na leitura, se afirma e se reconhece como parte do processo de produção de sentido. Ele não toma impunemente a palavra alheia e a reproduz, mas sim, mesmo quando concorda com o autor do texto, dirige a ele- texto, autor- sua contrapalavra, assumindo conscientemente para si o que foi enunciado por outro (Britto, 2015, p. 81).

Dessa forma, um aluno/leitor que estuda em escola pública, sem biblioteca nem laboratório de informática, sem estas estruturas básicas, somente poderá contar com professores leitores mediadores de leitura, não só o professor de língua portuguesa, mas todos os professores, pois precisamos da leitura para tudo (para resolver cálculos matemáticos, identificarmos os elementos químicos, ler um fato histórico, conhecer o que pensavam os filósofos), enfim, ler é importante em e para todos os aspectos da vida. Diante disso, a importância da formação leitora diz respeito a apropriar-se da leitura de um texto e a partir dela trazer sentido para suas reflexões, sua vivência, não ler por ler e deixar por acabado. Sobre isso, Zilberman explica:

A leitura implica aprendizagem se o texto foi aceito como alteridade com a qual o sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto. (2012, p. 45)

Assim, a formação leitora é importante na medida em que o leitor tem a possibilidade de refletir sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo. Para que isso seja efetivado, é necessária a participação insubstituível do professor mediador e leitor, de livros e do leitor/aluno motivado para participar deste processo de aprendizagem.

2.3 Leitura na sala de aula

É importante frisar nesta seção que, quando falamos em leitura e formação leitora, estamos nos reportando a estudantes do Ensino Fundamental das séries finais, estudantes que já têm certa familiaridade com a leitura, justamente porque ler não se efetiva somente com professores de língua portuguesa, apesar de muitos pensarem que tal responsabilidade cabe exclusivamente a este profissional. A pergunta que se faz é: será que este estudante entende o que lê? Será que sua leitura, ao longo dos anos de ensino-aprendizagem, é suficiente para a sua compreensão leitora?

A questão não se faz somente em querer saber se o estudante lê ou não lê o suficiente para entender as propostas da leitura em sala de aula. A questão é muito mais crítica, pois se sabe que, na maioria dos casos, ler em sala de aula vai ao encontro das concepções reducionistas de leitura, sobre a qual a leitura contempla, na maioria dos casos, apenas os propósitos das

respostas do livro didático e do professor; as ideias e as respostas dos alunos são deixadas para último plano.

Sobre a leitura em sala de aula e o livro didático, é importante destacar que hoje os estudantes de todas as redes de ensino recebem o livro didático como uma das ferramentas didáticas que o professor dispõe para trabalhar a leitura da sua disciplina, os exercícios; é um material pedagógico que o auxiliará em sala de aula. A pergunta que sempre se faz é: será que há professor que usa o livro didático como único recurso para o ensino-aprendizagem? É triste perceber que em nosso país há um descaso muito grande com a educação; existem escolas sem infraestrutura nenhuma para trabalhar leitura, são escolas que em sua grande maioria não têm livros, nem sequer uma sala de leitura, uma biblioteca. Então, devido a essas péssimas condições de trabalho, o professor é levado a utilizar somente o recurso que lhe é oferecido: o livro didático.

Assim, com a utilização somente do livro didático, a leitura torna-se uma leitura mecânica, sistemática. Na obra de Angela Kleiman, *Oficina de Leitura: teoria e prática* (2002), a escritora também aborda fatores deste tipo de leitura que tolhe o aluno. Uma das formas de compreender a leitura é de que ela serve apenas para identificar e retirar os elementos gramaticais contidos nos textos, assim como utilizar o texto como identificador apenas de mensagens e informações. Nestas abordagens de leitura, o estudante pensa que leitura é isto: ler para extrair o que o professor pede sobre o texto. Não mencionamos isso para desmerecer o trabalho dos professores, pois é fato que assim muitos de nós aprendemos ao longo dos anos de ensino, mas para ver que esta prática ainda é uma realidade que se faz presente em muitas escolas precárias de outros recursos que poderiam levar a um ensino de maior qualidade, como também a formação que o professor tem que não o leva a ter um conhecimento mais abrangente sobre leitura.

Destarte, desde as minhas primeiras experiências na área da educação, pude perceber que a preocupação com a leitura sempre se fez presente no âmbito educacional do qual fazia parte, no entanto as condições para que a leitura fosse levada para sala de aula eram precárias, principalmente pelo fato de que a escola não dispunha de biblioteca. A princípio, na década dos anos 90, todo material escrito que o professor levava para sala de aula era através do mimeógrafo, não havia livros e, muito menos, uma biblioteca; a leitura se dava desta forma: através de textos mimeografados.

Depois, ampliaram-se programas de leitura (eram as políticas públicas de incentivo à leitura oferecidas pelo governo). Uma delas, “literatura em minha casa”, foi ofertada à escola da qual eu fazia parte; toda a comunidade escolar ficou alvissarada com tal recepção dos livros,

principalmente os professores. Entretanto, acreditamos que faltou formação para todos, pois uma ação como esta não se concretizaria sem uma preparação para ensinar leitura de forma a significar o que lê, pois aquele livro era destinado aos alunos e à família, mas a maioria dos pais ou responsáveis eram analfabetos e raríssimos liam com seus filhos. Um dos fatores que sempre me incomodou foi perceber a falta de incentivo aos professores em promover cursos de formação continuada para uma melhor qualidade de atuação em sala de aula, principalmente no que diz respeito a levar leitura para sala de aula. Seja em qualquer disciplina.

Pensar em leitura em sala de aula, é pensar que a leitura tem funções e objetivos. Uma das funções que destacamos como premissa é a que Silva (2011, p. 11) salienta em sua obra *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia de leitura*: “1. Leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano”. Levando-se em consideração a importância e a relevância da leitura em sala de aula, frisamos que nenhum conhecimento intelectual pode ser apropriado sem o contato com a leitura, principalmente no que diz respeito à sala de aula. Como é que nosso discente terá aprendizagem de língua, matemática, química, geografia, história, entre tantas outras disciplinas do currículo escolar, se não estiver em pleno contato com a leitura?

Solé (1998) também endossa que a leitura em sala de aula, como objeto de conhecimento, é instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens, assim a leitura na educação escolar significa a aprendizagem. O aluno pode até não perceber, mas, de leitura em leitura, a aprendizagem torna-se um elo entre aquilo que lê e o que pode ser importante para a sua vida como ser humano, que é capaz de compreender e extrair aspectos importantes para a sua realidade, por exemplo: é importante o aluno, na disciplina de geografia, saber sobre cultura e pontos turísticos, pois assim pode conversar com uma pessoa de outro lugar com conhecimento daquilo de que se apropriou. Isso vale para todas as leituras que o aluno faz em sala de aula; tudo é válido para que ele venha utilizar aquilo que leu em situações reais do dia a dia.

Dessa forma, “é na escola que os alunos precisam viver experiências necessárias, para ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informação, como instrumento de aprendizagem...” (Lajolo, 2005, p. 13). A escola é, portanto, um lugar em que a leitura deve ser a principal fonte de conhecimento que o aluno poder ter, principalmente daquele que não dispõe deste bem em casa.

Toda leitura em sala de aula deveria ter objetivos. Nenhum professor apresenta um tema sem um objetivo, assim como cada leitor, quando autônomo, tem objetivos acerca daquilo que lê. Assim, toda leitura tem um propósito, um porquê (em sala de aula, especificamente, tem

vários porquês). Então, os objetivos da leitura podem ser os mais variados dependendo do que o leitor quer para si. Solé (1998) apresenta em seu livro *Estratégias de leitura*, alguns objetivos, como: ler para obter uma informação, ler para seguir orientações, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler publicamente, ler em voz alta, ler para ver se compreendeu.

E o mais interessante é que, além dos objetivos do leitor, cada texto requer uma maneira de recepcionar a leitura. Segundo Lajolo (2005), lemos diferentemente uma mensagem de *WhatsApp*, um manual de instrução, uma bula de remédio, um livro religioso, um bilhete, uma música; cada texto tem uma finalidade e uma maneira de ler diferente. A experiência mostra que ninguém lê do mesmo jeito.

Todos estes objetivos de leitura citados podem ser de um leitor que não precisa de um mediador, contudo estamos falando da leitura que é realizada na escola, sobre a qual todos os objetivos acima são feitos, considerando a sala de aula e dependendo do propósito do professor. Mas, como estamos falando do âmbito escolar, aqui os objetivos destacados são importantes para que o aluno saia da escola sabendo o propósito de cada leitura que faz. Para isso, Solé (1998) enfatiza que a escola deve promover uma diversificação nos propósitos de leitura, criando meios para incentivá-la.

Destacamos aqui que a leitura deve se fazer presente em todas as áreas de ensino, pois desta leitura abrangem-se conhecimentos que levarão o estudante a ter mais autonomia diante de suas escolhas e ser um leitor mais consciente.

2.4 Leitura do texto literário: um direito de todos

A literatura como arte escrita é um dos objetos de conhecimento mais enriquecedores que todas as sociedades e culturas têm. Não existe povo desprovido de suas histórias e narrativas, criadas por alguém com uma necessidade de externar e expor os feitos de um personagem, de um eu poético. O ser humano desde sempre sentiu a necessidade de ouvir, contar suas histórias e a dos outros. O que seria esta literatura que todos sentem a necessidade de ouvir, contar, ou mesmo ler e escrever? Esta seção seria de todo vazia se não abordasse as ideias contidas no ensaio *O direito à literatura*, de Antonio Candido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em

todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. (2011, p. 176)

Candido referencia a literatura de maneira ampla, que abrange todas as criações humanas, sejam elas poéticas, ficcionais ou dramáticas, que envolve o imaginário e a sensibilidade das pessoas. Desde tenra idade, somos enlaçados pelo poder das palavras que fazem com que sejamos mais íntimos de uma realidade que é interligada com um mundo e de que gostaríamos que fosse o nosso mundo real. Desta forma, se a literatura não fosse importante, por que o homem desde sempre sentiu a necessidade de criar ficções, de criar e ouvir histórias? Será que somente a vida real não bastava ou basta? Estas são perguntas que o próprio Candido responde na citação acima, quando diz “Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Assim, qualquer produção que faça com que o homem se sinta enredado por este tipo de ficção é o que podemos chamar de literatura que abarca todo tipo de fabulação. Eis o que podemos chamar de literatura:

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

Assim, poderíamos dizer que toda necessidade de criação da qual o homem enseja se valer para tornar sua vida e a dos outros mais completa é uma satisfação que o torna mais apropriado como ser humano. É interessante que Candido, nesta perspectiva de literatura, abrange a todos, desde o analfabeto ao erudito, e todo tipo de criação humana desde as “menores” formas de fabulação como as mais desenvolvidas e complexas produções escritas dos grandes escritores.

A escritora Marisa Lajolo, em sua obra *Literatura: ontem, hoje e amanhã* (2018), também reflete e questiona sobre o que seria literatura:

Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Por que não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez e enviou para a namorada, e não mostrou para mais ninguém? Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos? E a fanfiction que dá vida mais longa a personagens de romances e de novelas mais antigas? Por que não seriam literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem? (Lajolo, 2018, p. 17-18).

Lajolo questiona por que essas formas de narrativas ou ficções não podem ser consideradas literatura, aproximando-se ao que Candido argumentou em seu ensaio sobre a

literatura da qual todos e tudo fazem parte, que é a fabulação que o homem precisa diariamente; ele afirma que esta literatura “corresponde a uma necessidade universal” (Candido, 2011, p. 188). Assim, podemos perceber que todo homem tem intrinsecamente a fabulação como uma necessidade humana. Lajolo (2018) ainda argumenta que o que hoje não consideramos como literatura, amanhã pode vir a ser uma grande obra, pois, segundo a estudiosa, Shakespeare causaria perplexidade na época para um professor de literatura inglesa contemporâneo, se lhes dissessem se o que o teatrólogo escrevia seria literatura. “Alguém duvida que Shakespeare seja literatura com L maiúsculo e tudo?” (Lajolo, 2018, p. 18). Obviamente que não. Hoje o autor de *Romeu e Julieta* é um consagrado escritor da literatura canônica.

Lajolo (2018), ao afirmar que o que hoje não consideramos literatura, amanhã pode vir a ser, deixa clara uma situação: que a literatura é uma construção humana, e este fazer se constrói a partir da criação através da escrita, seja de um poema, um conto, uma crônica, uma novela ou um romance. Literatura é a arte da palavra, que se constrói a partir de uma necessidade de expor os sentimentos, as emoções e as frustrações humanas diante das condições sociais, econômicas e políticas das quais o homem é ligado, e muitas vezes não pode mudar o cenário do qual faz parte.

De acordo com Dalvi, “não é possível continuar supondo que a literatura existe fora de um sistema econômico, político, social e cultural” (2021, p.35). Dessa forma, percebemos que a literatura não é apenas um entretenimento, uma forma escrita com o propósito de obter prazer.

Ainda sobre literatura dentro de um sistema econômico, político e social, não podemos dissociá-la da cultura, uma vez que a literatura não se encontra isolada, fora do contexto cultural, pois sempre estará próxima à realidade de um povo, de uma sociedade em que os valores culturais estão intrinsecamente estabelecidos nas páginas de obras de grande valor literário, das quais estão envoltos suas histórias, narrativas que jamais poderão estar desvinculadas de sua cultura, Bakhtin, assim, aborda:

A literatura é a parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la imediatamente a fatores socioeconômicos, passando por assim dizer, por cima da cultura (Bakhtin, 2017, p. 11).

Neste contexto, temos obras que ressaltam este valor literário, para as quais a cultura é de suma importância para o entendimento de uma época, de um povo (ressaltamos o valor literário, não apenas o contexto cultural, social, e histórico, mas também com grande notoriedade o valor estético, como as obras de Vitor Hugo (1802-1885), Shakespeare (1564-

1616), Gustave Flaubert (1821-1880), Camões (1524-1580), Machado de Assis (1839-1908), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), Clarice Lispector (1920-1977) etc.). Cito apenas alguns para destacar a grande maestria nas obras destes autores que hoje são canônicos.

Sobre estas obras que atravessaram o tempo, não poderia deixar de mencionar a citação de Bakhtin que diz “As obras dissolvem as fronteiras de sua época, vivem nos séculos, isto é, no grande tempo, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensa e plena do que em sua atualidade” (2017, p. 14). São obras que em sua grande maioria não tiveram a notoriedade em seu tempo, mas que ultrapassaram gerações com sua grandiosidade literária. Contudo, isso não deixa de levar em conta as obras e os autores contemporâneos que transbordam em suas produções literárias o grande valor estético, social e cultural, como as obras das escritoras Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher.

Volto agora ao início de nossa proposta: *leitura do texto literário: um direito de todos*: o direito todos têm, mas será que na prática este direito é usufruído? Como o próprio Candido (2011) frisou em seu ensaio sobre os bens compressíveis e incompressíveis (este último engloba as necessidades essenciais que o homem tem como direito à alimentação, à moradia, ao vestuário), seria a literatura considerada um bem incompressível? A estudiosa Dalvi também comunga das ideias de Candido, como podemos verificar a seguir:

Nossos projetos de educação literária fracassam porque gente com fome, desempregada, ameaçada de despejo, gente sem luz, sem água encanada em casa, gente semialfabetizada, gente explorada pelo trabalho até a exaustão mais absoluta, gente brutalizada por condições de vida as mais diversas não dispõe de condições objetivas mínimas para se interessar por literatura: mas dialeticamente, quanto mais impossível ou inalcançável ou desnecessária a literatura pareça, tanto mais imprescindível ela se faz (Dalvi, 2021, p. 40).

Sobre o direito à leitura do texto literário, percebemos que é muito limitado a uma pequena parte das pessoas; a grande maioria não lê em casa, nos meios sociais em que circula. Assim, cabe à escola fazer valer esse direito tão essencial a todo estudante de qualquer condição social e em qualquer etapa da educação. Dalvi enfatiza que: “Em vez de pensar que literatura não é pra mim, nem para os meus é preciso que nos perguntemos, juntamente com nossos estudantes: Por que a literatura tem sido apenas para alguns? (2021, p. 41)”.

É notório que esta pergunta já se fez respondida, e, apesar dos pesares, é preciso que os alunos sejam leitores conscientes sobre a sua realidade, estabelecendo estratégias de resistência às ações sociais que os colocam de fora de qualquer bem comum, assim como devem resistir à exclusão e às desigualdades sociais. Concluo esta subseção citando Candido: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (2011, p. 193).

2.5 O texto literário em sala de aula e a mediação do professor

Pensar no texto literário em sala de aula e, conseqüentemente, em estudantes leitores proficientes e críticos acerca daquilo que leem, é pensar em uma escola equipada com todas as tecnologias e aparatos possíveis, como bibliotecas em todas as escolas da rede pública de ensino. Entretanto, essa realidade está bem distante da grande maioria das escolas da rede pública de ensino. Destacamos isto, porque grande parte do processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito à educação literária, depende do contato efetivo com a leitura de livros na escola.

No livro *O banquete dos notáveis* (2014), de Constantino Bértolo, mais precisamente no capítulo “A operação de ler”, vimos a matemática que o autor faz para que tenhamos um leitor efetivamente construído, que potencializa seus sentidos e significados pelas leituras que faz. Dessa forma, o autor destaca o que acontece quando lemos um texto narrativo: há a perspectiva de um complexo processo mental, do qual destaca quatro níveis de leitura: o nível textual, o nível autobiográfico, o nível metaliterário e o nível ideológico. Eles serão abordados para que tenhamos uma compreensão se realmente o contexto desta operação cabe à maioria de nossos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

O nível textual, segundo Bértolo, “[...] são as palavras, signos ortográficos, frases, sequências, histórias, personagens, descrições, diálogos, reflexões, é uma ordem e um ritmo, uma composição, um tempo, um espaço, uma estrutura” (2014, p. 47); é o todo significativo, é o próprio texto. O leitor tem que dispor de atenção, concentração e compreensão para que o texto narrativo traga o sentido que ele realmente confirma com os signos linguísticos. Bértolo enfatiza que neste nível de leitura não se pode acrescentar nada ao texto, pois o sentido é o próprio texto.

Já o nível autobiográfico diz respeito à leitura subjetiva; é um processo íntimo entre o leitor e o texto, mais precisamente o encontro entre o eu-leitor e a história cuja a narrativa se constrói para que o leitor a vivencie, de maneira próxima, sua vida com os personagens e as situações ficcionais. “A noção de si mesmo como noção narrativa na qual a pessoa ocupa sem dúvida o papel de protagonista e relator, mas também, e, sobretudo, o papel de leitor” (Bértolo, 2014, p. 48). O nível autobiográfico é o mais fácil em termos de identificação entre leitor, texto e personagem.

Sobre o nível metaliterário, Bértolo (2014) enfatiza que cada leitura se constitui com base em leituras já feitas, uma leitura realizada segundo um leitor de “muitas leituras”;

pode ligar através de um personagem, de uma situação ou de um contexto social com outras leituras já realizadas, como quem lê *Vidas Secas*, pode fazer uma relação com *O quinze*, *A bagaceira*. Isso tudo depende da bagagem cultural e literária que cada leitor dispõe.

O último nível abordado pelo autor diz respeito ao nível ideológico, segundo o qual cada leitor é produto de uma sociedade em constante transformação de sua cultura, tecnologia; são as interações do homem em sociedade que faz com que o leitor tenha um posicionamento individual e pessoal diante da narrativa que lê, pois “[...] narrativamente, a informação sobre seu entorno, pode conceber, inferir, pensar o mundo e interiorizá-lo conformando sua leitura ideológica” (Bértolo, 2014, p. 58). São as crenças internalizadas e defendidas pelo leitor, o qual, na leitura narrativa, se vê e interpreta segundo a sua ideologia os significados do texto.

Muito edificante o que Bértolo (2014) postula sobre leitura narrativa e os seus níveis. Levando-se em consideração estudantes da rede pública de ensino, mais precisamente alunos do Ensino Fundamental das séries finais do ensino, relacionamos ou consideramos estes níveis aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. É a realidade de todas as escolas brasileiras nesta etapa de ensino, posto que são estudantes que procuram nos estudos (nem todos) uma forma de oportunidade de crescimento educacional para o mercado de trabalho. Lembrando que estes estudantes não têm acesso a livros.

Por isso, pergunta-se: será que estes estudantes desprovidos de livros durante uma vida toda adequam-se a estes níveis de leitura? É óbvio que o estudioso Bértolo teorizou acerca dos níveis de leitura como forma de precisar a leitura narrativa nesta perspectiva intelectual de apropriação da leitura, a depender das leituras feitas, das vivências culturais e sociais de cada leitor, pois para ele “Ler narrativas é um processo que incorpora a leitura simultânea desses quatro planos” (Bértolo, 2014, p. 58). Contudo, sabe-se da grande dificuldade que estudantes desprovidos de livros enfrentam para conseguir interpretar um texto e chegar efetivamente a estes níveis de leitura.

É perceptível que grande parte dos estudantes não chegam a estes níveis de leitura narrativa de maneira satisfatória, e isso se deve em grande parte às desigualdades sociais. Sobre estas desigualdades que afetam o distanciamento do texto literário, Petit aborda:

Eu gostaria de insistir no fato de que a leitura de obras literárias, quando representa uma experiência singular, não é uma afetação. Infelizmente, os pobres são privados, na maior parte do tempo, dessa experiência, pois não têm acesso a alguns livros: dizem que os outros não são para eles. (2008, p. 42)

Diante dessa afirmativa, como poderia, em sala de aula, o professor apresentar o texto literário para que fosse efetivamente lido de maneira a produzir sentido e questionamentos

neste discente desta etapa de ensino, para que este texto literário fosse efetivamente lido de maneira a produzir sentido para este estudante? Isto não é algo que se efetiva em apenas uma leitura. Para que tenhamos estudantes que leiam e significam o que leem, é preciso antes de tudo conhecer quem é este estudante, conhecer a comunidade escolar da qual ele é participante; conhecer os sujeitos do contexto escolar. Partindo deste conhecimento social é que se poderá chegar à leitura efetiva que se entrelace com a realidade deste estudante.

Assim, o texto literário, em sala de aula, se faz relevante para que o estudante se aproprie não apenas de leituras de entretenimento, as mais fáceis a ter contato, mas ter contato com textos que o conduzam a outras formas de pensamento. Andruetto menciona que a leitura de um texto literário possibilita ao leitor fazer reflexões nunca pensadas:

A literatura se apropria desse patrimônio comum que é a linguagem, e esse patrimônio regressa em algum momento para nos pedir que voltemos a cabeça para os outros, que olhemos e escutemos com atenção, com prudência, com desobediência, não para dar respostas, mas para gerar perguntas (Andruetto, 2017, p. 16).

Visto assim, o texto literário deve ser trabalhado em sala de aula como uma possibilidade de fazer com que o discente venha a ser um leitor consciente da sua realidade e a do outro. Qual seria, então, o objetivo de se ensinar a leitura literária em sala de aula? Segundo Colomer,

Formar os alunos como cidadão da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola. Dentro deste propósito geral, a finalidade da educação literária pode resumir-se à formação do leitor competente [...] O debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim ao da leitura, já que a escola deve ensinar, mais do que “literatura”, é “ler literatura”. Mas o que significa ser um leitor literário competente em nossa sociedade? Esse cidadão que se espera ter formado, ao fim do período escolar já não é alguém que possua alguns conhecimentos informativos sobre literatura [...] como víamos o leitor competente se havia definido a partir de diferentes perspectivas como aquele que sabe construir um sentido nas obras lidas. (2007, p. 30-31)

Levando em consideração a realidade dos estudantes da EJA, os quais são economicamente desfavorecidos, seria de suma importância um professor que efetivamente assumisse a responsabilidade de levar estes estudantes a entrarem em contato com a obra literária, pois, apesar das dificuldades em termos de aprender a ler o texto literário, Luzia de Maria (2016) diz que a aprendizagem da leitura literária é prioridade em qualquer nível escolar e na vida. Portanto, há de se perceber que falta um mediador para estreitar contatos entre o leitor e o livro.

Sobre mediação, as autoras Petit (2008), Andruetto (2017) e Machado (2021) falam a respeito de mediação e do papel de destaque do professor em sala de aula; falam que os estudantes podem ter contato com obras, as quais têm direito. Petit (2008), sobre mediação,

aborda que esta interação é feita de encontros com o próprio livro; os mediadores, de certa forma, aproximam estes encontros.

A partir daí, compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos (Petit, 2008, p. 148).

Segundo Petit (2008), estes mediadores são com frequência um professor; não precisamente um bibliotecário, porque geralmente a grande maioria das escolas não dispõe deste profissional. Andruetto (2017), quando se refere a mediadores, usa o termo *ponte*, ou *pontes*, pois, segundo a autora, um mediador pode iniciar a criança, o jovem ou o adulto a adentrar no universo da leitura, posto que não existe literatura fora dos leitores, e os mediadores chamados de *pontes* sabem construir pontes entre o escritor e os leitores. Ela afirma:

Não creio em livros nem em literatura fora dos leitores, para que um livro não seja, para uma criança ou um adulto, um objeto inerte, mas um artefato que interroga, interpela e se aprofunda em nossas condições de vida, essa criança ou esse adulto deve se converter em um leitor. Onde houver um leitor, houve antes outros leitores, uma família, um professor, um bibliotecário, uma escola, outros estenderam pontes. Nossos esforços devem se voltar à construção e a qualidade dessas pontes (Andruetto, 2017, p. 29).

Machado enfatiza a mediação dentro do ambiente escolar e defende que o jovem ou o adulto cidadão tenha a liberdade de escolha; o livre arbítrio baseado numa ética, que muitas vezes depende do conhecimento encontrado nos livros que fazem a devida reflexão acerca de muitas mazelas sociais. A autora diz que são necessários bons mediadores para conduzir este leitor a este universo:

Para isso, as nossas sociedades precisam ter professores leitores nas salas de aula. Só eles serão capazes de transmitir entusiasmo pela leitura, abrir caminhos para leituras literárias e formar leitores flexíveis, usuários plenos da imensa variedade de textos da vida cotidiana, urbana e saber distinguir entre eles. Só professores leitores- e mais que isso, com alguma intimidade com a leitura literária- serão capazes de selecionar bem os textos [...] e de respeitar seus alunos e concidadãos mais jovens o fundamental direito de suspeitar daquilo que está escrito (Machado, 2021, p. 196).

As assertivas de Machado dizem respeito a um lugar adequado. Segundo ela, todos os professores deveriam se apropriar dele para a plena efetivação da realidade da leitura literária em sala de aula. Só assim a leitura literária seria de fato um ato democrático, visto que todos teriam direito à literatura.

3 O CONTO DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA COM PERSONAGENS FEMININAS NA 4ª ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

3.1 O gênero conto

O gênero conto foi escolhido para ser levado como proposta de leitura, de compreensão e de interpretação aos estudantes da 4ª etapa da EJA por ser uma narrativa breve, especificamente pela relação existente entre a situação narrável que cada conto selecionado apresenta, pois segundo Bosi, o gênero conto por ser uma narrativa curta, “[...] potencia no seu espaço todas as possibilidades de ficção” (2015, p. 7).

Comumente os contos são contados por contadores que se apropriam da técnica de contar para enredar os espectadores, geralmente narrações contadas na frente das casas em horários da noite quando o medo e o suspense são ingredientes perfeitos para que a história fique mais emocionante. Histórias estas contadas oralmente que, a depender do contador destas histórias, o ouvinte jamais sairá sem ouvir o final delas.

Parece simples, a fruição, o envolvimento com os personagens, com a situação, com os lugares, com o clímax e com o desfecho da narrativa. Contudo, além da prática, a teoria existe para o conhecimento e aprofundamento dos estudos acerca do tema proposto.

Os contistas brasileiros mais renomados, tais como Machado de Assis (1839-1908), com *A cartomante*, Clarice Lispector (1920-1977), com *Felicidade clandestina* e Monteiro Lobato (1882-1948), com *O comprador de fazendas* (citamos estes poucos para não ficarem muito prolixos os exemplos); explicam-se neles a grandiosidade de seus contos no que diz respeito ao modo como cada conto começa e finaliza; é interessante como cada vírgula e cada palavra está empregada de maneira certa, nada é demais ou de menos. Anton Tchekhov (1860-1904)², escritor russo e contista do século XIX, disse que se no conto tem uma espingarda, ela tem que disparar, ou seja, no conto tudo é necessário e tem que fazer sentido.

Quando nos deparamos com um conto, seja ele um conto de fadas, um conto fantástico, um conto contemporâneo, nos remete à ideia de uma narrativa curta, com acontecimentos e situações imaginários que nos despertam o interesse pelos lugares, pelos personagens, nos transportando para o universo daquele enredo. A propósito do gênero, da importância dessa narrativa para cada leitor, muitos estudiosos aprofundaram-se no assunto. Uma estudiosa que fez um estudo muito abrangente foi a pesquisadora e professora Nádia

² Médico, dramaturgo e escritor do realismo russo, considerado um dos maiores contistas do século XIX. Apesar de considerar a medicina sua principal ocupação, teve na literatura grande reconhecimento.

Battela Gotlib (2006), inserindo em seus estudos outros estudiosos que também fizeram questionamentos sobre o que seria o conto.

“Mil e uma páginas têm sido escritas para se tentar contar a história da teoria do conto” (Gotlib, 2006, p. 5), assim a estudiosa inicia a falar sobre a teoria do conto. Esse início nos remete às narrativas de Sheherazade, quando todas as noites contava uma história para o seu esposo, tentando escapar da morte a cada noite, e saiu vitoriosa, através da literatura. Gotlib aborda alguns posicionamentos de alguns escritores e contistas, como Mário de Andrade, Machado de Assis, Júlio Cortázar, entre outros, sobre o que seria o gênero conto.

Andrade ao ser questionado, sobre o que seria o conto em *Contos e Contistas*, responde que sempre será conto o que o autor do conto batizou com o nome de conto, e que no mesmo artigo considera Machado de Assis e o francês Maupassant como um dos melhores contistas, pois encontraram a *forma do conto*, sendo essa forma do conto, em suas palavras, “indefinível, insondável, irredutível a receitas” (1972, p. 5). O conto é uma particularidade literária de cada contista; cada um tem suas características e linguagens literárias peculiares, contudo, uns se sobressaem, como o caso destes dois citados por Andrade.

Segundo Gotlib (2006), Machado de Assis falou acerca da dificuldade de criação de um conto, dizendo que é um gênero difícil, embora pareça ser aparentemente fácil, e esta ideia afastava muitos escritores. Interessante que Machado de Assis, um dos maiores romancistas e contistas de todos os tempos, escreveu cerca de trezentos contos, apesar de ser um gênero *difícil* para ele.

O grande contista e pesquisador da teoria do conto Julio Cortázar definiu o conto:

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização do seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceptualização lhe quer tirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade, uma permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes (Cortázar, 2011, p. 150-151).

Para Cortázar (2011), o conto seria, apesar de breve, um todo significativo, que apresenta uma grande intensidade, tendo o necessário e o suficiente, e tem na condensação uma realidade maior do que o visível, tem que ter um significado maior do que ele está dizendo; tudo no conto é essencial, cada palavra, cada vírgula é necessária para contar o conto. O conto,

para que seja uma narrativa plena de sentidos, tem que tocar a sensibilidade do leitor, fazendo-o refletir sobre o enredo, os personagens, o tempo, o lugar; tem que ter um todo significativo.

No último capítulo do seu livro, Gotlib aborda que: “[...] cada conto traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve” (2006, p. 45). Nesse sentido, depreendemos que cada conto vai ser grandioso e ultrapassar o limite do tempo, dependendo das particularidades de cada autor, de cada período da história, enfim, de cada momento observado pelo contista para tornar aquela narrativa única, especial e com grandes significados em todos os contextos da história.

Ernani Terra, em sua obra *O conto na sala de aula*, faz um estudo específico sobre o gênero conto e diz que:

O conto é uma narrativa menor que o romance. Isso implica que, em comparação ao romance, o conto costuma ter menos personagens, um tempo menor dos acontecimentos e um espaço menos amplo. Outro aspecto que distingue o conto do romance é o desfecho. No conto, tudo caminha para o desfecho, que deve ser surpreendente e coincidir com o final da narrativa. (Terra, 2017, p. 98)

Assim, diante dos estudos e leituras de contos, este gênero é aparentemente fácil para a apreciação leitora, porém, para os escritores contistas, a ficção, para que seja surpreendente, há que entrelaçar o início com o desfecho, pois segundo Terra (2017), o início de um conto converge para o final, e este desfecho não deve ser banal, tem que fazer com que o leitor reflita e tenha uma resposta, um diálogo com o conto.

Novamente citarei Cortázar, em seu ensaio intitulado *Alguns aspectos sobre o conto*, para endossar a comparação entre conto e romance, autor que usa metáforas (do cinema, da fotografia e do boxe) para caracterizar o conto:

Nesse sentido o conto e o romance se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, na medida em que um filme é em princípio uma ordem aberta, romanesca, enquanto que a fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposto em parte pelo reduzido campo que a câmera abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação (Cortázar, 2006, p. 151).

Em comparação com o box, Cortázar assim diz que o romance sempre ganha por pontos, enquanto o conto deve ganhar por *knock-out*. Assim, Cortázar define o conto como um gênero breve que deve ser significativo a ponto de conter nos limites do gênero o suficiente para aguçar no leitor uma experiência e uma interferência entre o que está escrito e o que está nas entrelinhas.

Diante das definições dadas ao gênero conto, é de relevância o destaque que escritores e contistas teorizaram acerca do conto como gênero curto, porém captável, em seu

enredo toda a sua estrutura narrativa, tais como Poe (2000) e Cortázar (2006); além de contistas também teorizaram acerca do gênero conto.

O escritor norte-americano Poe, em seu ensaio *A filosofia da composição* (2000), explica a teoria sobre os bons contos, os quais segundo ele devem ser lidos de uma única sentada. Poe acerca-se do comprimento, da extensão da obra, da *unidade de efeito* já que, segundo o contista, todas as obras devem ser curtas, exceto o romance. A principal característica da teoria de Poe, a *unidade de efeito*, consiste em cortar todos os excessos, e por ser o conto uma obra curta deve ter uma totalidade em que as emoções são mais intensas, pois as emoções mais intensas têm uma duração curta, por isso o conto, nessa teoria, deve ter o suficiente para prender as emoções do leitor.

Já Cortázar enfatiza a teoria da intensidade e da tensão. A intensidade, segundo o autor, é a eliminação de tudo que não converge para o drama: “O que chamo intensidade num conto consiste na eliminação de todas as ideias ou situações intermediárias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige” (Cortázar, 2006, p. 157); tudo no conto tem que levar a um fim, a um desfecho. Já a tensão é a aproximação do leitor daquilo que o autor está contando, “É uma intensidade que se exerce na maneira pela qual o autor nos vai aproximando lentamente do que conta” (Cortázar, 2006, p. 158).

As teorias sobre o conto são relevantes para o trabalho da dissertação, entretanto a ponto de vista que mais se aproxima da proposta da pesquisa é a de Cortázar, pois acreditamos que as suas teorias com relação ao conto são as que mais se aproximam do nosso objetivo, por falar da condensação do conto, da sua brevidade sem deixar de levar o leitor à fruição, ao deleite do conto, assim como também refletir sobre a narrativa que leu. No caso específico da sala de aula, sobre a seleção dos contos, selecionamos os contos de duas contistas de literatura de expressão amazônica que em seus contos abarcam as teorias defendidas por Cortázar por serem breves (intensidade) e com uma narrativa que prende o leitor do começo ao desfecho da narrativa (tensão), e a comparação com a *fotografia* que condiz perfeitamente com a narrativa das contistas Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher, pois seus contos são verdadeiramente grandes.

3.2 Literatura de expressão amazônica

Há alguns artigos que tratam sobre literatura produzida na Amazônia ou que abordam a Amazônia, ou melhor, discussões que tratam sobre qual nomenclatura seria mais adequada chamar a literatura escrita por escritores da terra, ou por escritores que escrevem sobre

a Amazônia, tais como literatura paraense, literatura amazônica, literatura da Amazônia ou literatura de expressão amazônica.

Uma questão aqui também apresentada é sobre a literatura produzida na ou sobre a Amazônia, em um contexto de literatura que possamos considerá-la local, nacional ou universal. Didaticamente, muitas obras literárias, em um contexto de época, foram determinadas como obras regionais, identificando, retratando uma determinada região, como *Urupês*, de Monteiro Lobato (1882-1948), que narra e descreve personagens e paisagens do Vale do Paraíba, em São Paulo; as obras de Jorge Amado (1912-2001), escritor baiano, também destaca em suas obras o regionalismo baiano, “a região do cacau”, contudo tanto Monteiro Lobato quanto Jorge Amado são escritores de reconhecimento universal, não importando a sua identificação literária abordando o local, o regional.

Tratando destas questões de regionalização, ou de âmbito nacional, é que sentimos a necessidade de propor uma discussão que dê visibilidade à mulher amazônica, ressaltando o protagonismo no desempenho de suas ações enquanto sujeito no contexto amazônico. Para tanto, escolhemos como tema do trabalho a personagem feminina na literatura brasileira de expressão amazônica, por isso acreditamos que o título do trabalho *Leitura de contos de expressão amazônica: a personagem feminina no cenário literário* contemplará o referido tema. Mas, para desenvolver essa temática, primeiro precisaremos responder à seguinte indagação: existe uma literatura paraense ou amazônica? A resposta a esse questionamento será dada no desenrolar do texto, mas já aproveitamos este modelo inicial para apresentarmos alguns posicionamentos sobre essa questão.

As discussões em torno da existência de uma literatura brasileira de expressão amazônica, literatura amazônica ou literatura da Amazônia são temas de estudos de Fernandes (2004), que pauta em seu trabalho o posicionamento de críticos que são contrários às literaturas identificadas como paraense, amazônica. Frisam que a literatura não é somente paraense, mas brasileira e universal. Assim, diante dos posicionamentos, Fernandes diz que:

A essa altura do campeonato, já posso me arvorar a optar por uma designação que considero mais adequada para o conjunto de obras que trazem traços de identificação da região, e que se situam na “entremeagem” do local e do universal: LITERATURA DA AMAZÔNIA. [...] Ademais, a ideia de causa é correlata à origem, o que implica dizer que a Amazônia é a origem e causa desse tipo de produção literária que funda um imaginário pautado em sua paisagem e identidade, transitórias entre o local e o universal, atente-se, a Amazônia é um ponto de partida e não um fim em si mesmo. (2004, p. 115)

Diante do exposto, vimos que Fernandes opta por *literatura da Amazônia* por assim defender que a Amazônia é o ponto de partida da escrita literária, não importando que a autoria

seja de um representante amazônico ou não, o importante é partir da Amazônia, falar sobre ela, como abordou que a Amazônia é o ponto de partida, jamais um fim em si mesma. Desta forma, depreendemos que a literatura existe e nasce em qualquer região, podendo falar sobre o local, pode ter autoria nascida na região ou não, todavia, o que enobrece, é o valor da obra, o significado que ela traz para uma sociedade, para a humanidade.

O pesquisador Silva fez importantes estudos em periódicos belenenses oitocentistas, da década de 1880, e, de acordo com seus estudos, descobriu que desde esta época já havia muitas dúvidas e discussões acerca do assunto. Menciona o posicionamento de Marques de Carvalho, um crítico e escritor literário:

Quando reiterou o fato de que existia uma literatura amazônica, Marques de Carvalho ressaltou que havia uma produção literária na Amazônia não apenas porque havia obras assinadas por autores amazônicos, mas também porque a região apresentava escritores capazes de produzir trabalhos de grande excelência – tanto em verso quanto em prosa – (Silva, 2018, p. 160).

Nessa abordagem, é válido dizer que Marques de Carvalho enaltece prioritariamente o valor da qualidade literária da obra, em último plano deve ser determinada a região. Marques de Carvalho defendia uma literatura de excelente qualidade produzida por escritores nascidos na Amazônia, o que denominou de *literatura amazônica*. Essa discussão havia por que outros periódicos desta época, como a Província do Pará, defendiam não existir na Amazônia escritores capazes de fazer literatura de qualidade.

Em se tratando de valorização, de significação literária, de autores que falaram da região, de autores que nasceram em solo paraense, podemos destacar os escritores paraenses: *João de Jesus Paes Loureiro* (1939), *Lindanor Celina* (1917-2003), *Bruno de Menezes* (1893-1963), *Eneida de Moraes* (1904-1971), *Dalcídio Jurandir* (1909-1979), que evidenciam, em suas literaturas, uma região em que os temas são de uma universalização e atemporais, a história, as narrativas que não ficam somente no local, mas que se debruçam em uma realidade ficcional que modificam a nossa maneira de ver o mundo de uma forma mais humanizada.

Outro pesquisador que também se debruçou sobre a adequação da nomenclatura da literatura produzida na/sobre a Amazônia é o professor Paulo Nunes, que em seu artigo intitulado *Literatura Paraense existe?* (2008) faz um desabafo e uma crítica à questão de mencionar as obras dos escritores nascidos no Pará de literatura paraense:

A expressão literatura paraense, além de ser acanhada demais, fere a universalidade, princípio básico a qualquer manifestação que se deseje artística. Talvez o fato de aceitarmos esta denominação — literatura paraense — para a manifestação literária dos autores nascidos no Pará, signifique que caímos numa armadilha fácil, montada

por aqueles que tentam perpetuar-nos como frutos de uma cultura exótica, regional, incapaz de difundir sentimentos universalistas (Nunes, 2008, p. 1).

Levando em consideração que não há adequação da denominação da produção literária de autores paraenses, ao invés de denominá-la de literatura paraense, que a restringiria muito, chamá-la de *literatura brasileira de expressão amazônica* não fere os valores e sentimentos universais de tais obras, sendo esta a designação que adotaremos neste trabalho, mas suprimimos *brasileira*, por ficar muito extensa.

Pelas considerações acima apresentadas, o mais importante são as abordagens culturais e temáticas inseridas nas obras, por seu valor literário, abarcam o local e o universal, pois falam a respeito da dimensão cultural existente na Amazônia, da ancestralidade de seu povo, da luta pela preservação da natureza e dos costumes e crenças preservados, entre outros aspectos também relevantes. Loureiro já afirmava essa valorização:

A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural. (2015, p. 78)

Assim, por esta pesquisa, identificamos que existe uma literatura de expressão amazônica que abarca temáticas de enfoque local de grande valor universal vistas nas obras das contistas Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher.

Maria Lúcia Medeiros (1942-2005), contista, é muito conhecida em Belém e nas cidades próximas à capital, apesar disso é desconhecida das demais cidades paraenses. Sua obra revela uma Amazônia imponente para os mais abastados, com a capital Belém, seus palacetes e a vida burguesa; também revela uma Amazônia difícil para os menos privilegiados, como a da menina pobre que vem do interior em busca de melhores condições de vida na cidade grande, e não acontece nada do que pretendia.

Monique Malcher (1988) foi vencedora do prêmio Jabuti, em 2021, na categoria contos, reconhecida nacionalmente, apesar de que, em sua cidade natal Santarém, poucos conhecem sua literatura. Monique retrata, em seus contos, uma Amazônia grandiosa destacando suas florestas, rios e pessoas; por outro lado, retrata a mulher amazônica em situação de violência e abuso. Diante do valor dos contos das escritoras acima referidas é que pretendemos, com esta pesquisa, divulgar os trabalhos destas contistas, pois são escritoras que expressam em seus contos a valorização da região amazônica e do povo inserido nesse contexto e, principalmente, a importância dada à personagem feminina.

3.3 A mulher: da realidade para a literatura

Com relação às personagens femininas retratadas nos contos das contistas Maria Lúcia Medeiros (1942-2005) e Monique Malcher (1988), assim como as de Marina Colasanti (1937), Clarice Lispector (1920-1977) e Conceição Evaristo (1946), são personagens que podem ser vistas, vividas em qualquer contexto real, com seus traumas, subjetividades, emoções, em que muitas vezes elas têm que ser mais fortes do que elas próprias pensam que são. Passando desse ponto de vista para as reflexões filosóficas de Simone de Beauvoir (1967), que em uma de suas mais expressivas afirmações diz que a mulher não nasce mulher, torna-se mulher. Esta fala não diz respeito à biologia da mulher, mas filosoficamente, ao contexto social, considerando que a mulher tem que superar obstáculos, justamente pelo fato de ter nascido mulher, situação esta que jamais um homem passaria para se firmar. Justamente neste lugar de afirmação que a mulher dia após dia luta para conquistar seu espaço profissional, social, político e familiar.

Considerando a gênese religiosa, a mulher, segundo a bíblia sagrada, foi a grande causadora de todos os males da terra (foi expulsa do paraíso, do jardim do Éden), porque comeu e deu a Adão o fruto da perdição. Diante dessa narrativa religiosa, muitos prejuízos são atribuídos à mulher, infelizmente até os dias de hoje. Dessa forma, na religião, na política, na família, a mulher sempre teve que ser maior do que ela é para conquistar seu espaço nos meios em que ditam que ela não pode entrar, trabalhar, estudar.

Diante da história, é comum vermos a mulher como procriadora, aquela que pela condição biológica gesta, cuida, como se a sua vida tivesse fadada ao cuidar, principalmente dos outros, por isso não tinha direito a estudar, trabalhar fora de casa, votar. O homem acreditava que a mulher não tinha habilidades, inteligência para fazer certos atos intelectuais, ações que eram de domínio único dos homens, pensamentos que até hoje se perpetuam em muitos homens e em mulheres também. Muitos estudiosos, historiadores pesquisam a origem da representação feminina nesta condição: o porquê do ser que depende, do ser da submissão ao homem, assim Soihet, em seu artigo *Mulheres pobres e violência no Brasil urbano*, no século XIX, diz:

A medicina social assegurava como características feminina, por razões biológicas: a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. Em oposição, o homem conjugava à sua força física uma natureza autoritária, empreendedora, racional e uma sexualidade sem freios. As características atribuídas às mulheres eram suficientes para justificar que se exigisse delas uma atitude de submissão, um comportamento que não maculasse sua honra (Soihet, 2017, p. 363).

Pelo contexto da época, observa-se que a mulher nascia para servir obediência ao homem, para cuidar da casa, dos filhos, do marido, e mais, acreditava-se que o lado materno era preponderante ao intelectual; toda forma de pensamento e tratamento intelectual era de domínio do homem.

Dessa forma, diante desses pensamentos ditos como verdade suprema, para que todas as conquistas da mulher fossem genuinamente abraçadas, ela teve que percorrer longos caminhos para alcançar seu espaço de direito. Somente para ilustrar, é evidente ver na história da mulher que ela era um produto, uma mercadoria que não tinha direito à fala, era um ser silenciado. E um dos fatos mais tristes na história foi o casamento arranjado pelos pais: a moça casava-se com quem os pais decidissem. A mulher inicialmente passava a ser dominada pelo pai, depois pelo marido; a mulher neste contexto não tinha poder de decisão, nem pela sua própria vida.

Diante de tantos atrasos, a mulher foi, aos poucos, conquistando visibilidade, ganhando espaço nos meios políticos, sociais, educacionais e familiar. As autoras do livro *Feminismo no Brasil* (2022), Alves e Pitanguy, traçam um perfil de como a mulher era tratada ao longo da história, ou seja, como uma mulher nascida já tinha seu destino determinado. Os estudos, as lutas pela representatividade em setores educacionais, políticos e sociais fizeram com que a mulher se engajasse por uma visibilidade em todos os setores, assim as autoras afirmam que

Conhecer essa história é entender a persistência do poder exercido pelos homens e a resistência das mulheres. [...] Justamente porque as mulheres não ficaram caladas através dos tempos, é necessário revelá-las, assim como o seu cotidiano e narrar não apenas a sua história, como também a história da construção da ideologia da submissão feminina, que justifica a inferiorização em todos os aspectos da cultura, na ciência, na religião, na literatura, na política, pelos séculos e ainda hoje (Alves; Pitanguy, 2022, p. 27).

Hoje, pelas reivindicações pelo direito ao trabalho, ao voto, ao seu próprio corpo, as mulheres conquistaram um espaço devagar, muito embora até hoje persista a insistência para que se iguale ao homem. Diante das resistências, muitas leis existem, porque foram lutas constantes das mulheres para que fossem amparadas em casos de violência, abusos. Direitos que sempre foram negados e que hoje são evidenciados, embora ainda faltem muitos percursos a ser conquistados.

Como avanços e progressos conquistados com a luta das mulheres, temos: a incorporação da mulher no mercado do trabalho, desde a revolução industrial no século XIX, em que com o marido na guerra, a mulher ocupava seu ofício nas indústrias; em 1932, a mulher no Brasil conquistou o direito ao voto; a Constituição de 1988 reconheceu a igualdade de

direitos e obrigações entre homens e mulheres; em 2006, foi sancionada a lei Maria da Penha e, em 2015, foi sancionada a lei que tipifica no código penal brasileiro o feminicídio. Não muito distante, no estado do Pará, a Lei nº 8.775, de 16 de outubro de 2018, institui trabalhar o empoderamento feminino nas escolas públicas e privadas do Estado, isto porque é necessário falar da igualdade de gênero nas escolas, nos direitos das mulheres para que desde cedo a mulher saiba o seu real papel e seu valor na sociedade como um todo.

No contexto social, familiar e político ainda é notório nuances muito fortes que persistem até os dias de hoje como: submissão da mulher perante o homem, casamento por obrigação, muitas vezes um casamento direcionado pelos pais, inserção no campo profissional dividido entre: essa é profissão de mulher, essa é de homem. São muitas situações que se perpetuam ainda no século XXI. Não muito diferente da realidade, a literatura mostra o que é recorrente em situações, em realidades que mostram na ficção o vivenciar de personagens que convivem com a situação de dor, violência, misoginia. Não são personagens criadas em séculos distantes, são personagens cuja criação distam do final do século XX ao nosso atual. Nas obras lidas e analisadas (contos de Medeiros e Malcher), selecionamos contextos em que se vê a dominação do homem sobre a mulher, em termos de abusos, violência, misoginia e o patriarcalismo, como se identifica nos fragmentos retirados de cada conto analisado e estudado, disponível no Quadro 1:

Quadro 1 – Contos e fragmentos que destacam a “superioridade” do homem sobre a mulher

Conto	Fragmento com teor de “superioridade” do homem sobre a mulher
Velas. Por quem?	“Mas crescerem (os peitos) e logo o doutor e logo o menino, horário estranho, pesada hora, apertavam também, bolinavam teu corpo ereto, tua cabeça baixa, coração aos pulos. Virou hábito deles, ficou pra costume, nem ousaste compreender, só aprender, Ó pequena” (Medeiros, 1997, p. 12, grifo nosso).
Por entre as pedras as águas choram	“...algo dentro do meu coração dizia que me esperava na frente da casa o pai e um cinto. Chicoteava a raiva que sentia das mulheres nas minhas costas...” (Malcher, 2022, p. 16).
Jogo de damas	“Às vezes penso que Maria não queria ter o pai que tivemos, a mãe tão frágil que tivemos e um avô poderoso e frio que escreveu a história inteira da única filha, nossa mãe” (Medeiros, 1997, p. 47).
Boca de lobo	“...eu ia dando a direção, porque sempre queria as profissões masculinas e ao menos uma vez dar o norte de alguma coisa” (Malcher, 2022, p. 25).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os contos *corpus* do trabalho bibliográfico e de campo evidenciam o contexto da mulher no campo da literatura, personagens estas que são a realidade de muitas mulheres, não somente da Amazônia, mas situações, emoções e vivências que podem ocorrer em qualquer lugar, com qualquer mulher. Como destaca Priore, “a história das mulheres não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura” (Priore, 2017, p. 7).

Mais uma vez literatura e realidade se aliam para mostrar através da arte literária a mulher na sua mais profunda emoção que envolve qualquer leitor a adentrar no universo feminino, não aquele dos contos de fadas, mas um contexto real transformado em ficção.

3.4 Por que literatura de contos com personagem feminina?

A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio
 Ecoou lamentos
 De uma infância perdida
 A voz de minha avó
 Ecoou obediência
 Aos brancos – donos de tudo.
 A voz de minha mãe
 Ecoou baixinho revolta
 No fundo das cozinhas alheias
 Debaixo das trouxas
 Roupagens sujas dos brancos
 Pelo caminho empoeirado
 Rumo à favela.
 A minha voz ainda
 Ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e fome.
 A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas
 A voz de minha filha
 Recolhe em si
 A fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 Se fará ouvir a ressonância
 O eco da vida – liberdade
 (Conceição Evaristo, 2017, p. 24).

Começamos esta subseção citando o poema *Vozes mulheres* (2017), de Conceição Evaristo, que abarca e sintetiza os sentimentos e sofrimentos femininos, não buscando somente os sentimentos de hoje, mas as dores do passado, nos porões dos navios em que meninas vinham trazendo todas as suas dores sem nada poder fazer para desatar os nós da escravidão. Assim, cada geração, de bisavó, avó, mãe e filha, lutou e luta com as armas que tinham e têm para buscar, de alguma forma, viver melhor; é interessante que, a cada geração, os nós da escravidão,

da subserviência, da obediência vão se desatando, os olhos, as mentes vão se abrindo para que hoje nós, mulheres, possamos ver e perceber que, através das nossas lutas e batalhas, conquistamos o nosso espaço e a nossa liberdade, ainda que, infelizmente, haja muito a percorrer.

Vimos que o poema ressalta o feminino, a mulher. Muitos estudos hoje abrangem o interesse por estudar o feminino, seja na antropologia, nas artes ou na literatura. Este estudo também se volta para a perspectiva feminina no cenário literário, uma vez que a mulher sempre esteve presente nas narrativas mais interessantes e intrigantes da nossa literatura: de *Helena* (VIII a.C), de Tróia, à *Capitu* (1900), de Machado de Assis, à mais contemporânea *Moça tecelã* (2003), de Marina Colasanti.

Diante destas considerações, o interesse por estudar a personagem feminina no cenário literário remonta leituras feitas sobre contos infantis, quando na leitura de *A gata borralheira* (1697), na versão de Charles Perrault (1628-1703), e nos pensamentos ingênuos de criança acreditava que aquela personagem feminina passa de uma condição de sofredora para a de vencedora; pensava, nesta fase leitora, que todas as personagens femininas teriam um final feliz.

Há ainda os grandes perfis femininos retratados por José de Alencar (1829-1877), como *Iracema* (1865), *Lucíola* (1862) e *Senhora* (1875), em que o autor as apresenta mulheres com personalidades fortes, apesar de serem retratadas em uma época em que elas não tinham poder de decisão. Essas mulheres não são submissas ao sistema da sociedade vigente, no entanto na finalização de cada narrativa, as duas primeiras morrem, em decorrência de suas lutas para determinar o seu próprio destino, e Aurélia, personagem de *Senhora*, tem um final feliz ao lado do homem que escolheu para viver, ainda que, para viver feliz, não levou sua vingança até o fim. A partir dessas leituras, observamos que nem todas as personagens femininas têm um desfecho como o esperado, mas todas são narrativas adequadas ao seu estilo de época e autor, no caso ao Romantismo, estilo literário de José de Alencar, escritor brasileiro do século XIX.

Dessa forma, a narrativa da intrigante personagem *Capitu*, da obra *Dom Casmurro* (1900), de Machado de Assis (1839-1908) envolvida em mistérios e supostas traições, assim como *Bovary*, da obra *Madame Bovary* (1857) de Flaubert (1821-1880), e *Luíza*, da obra *O Primo Basílio* (1878), de Eça de Queirós (1845-1900), personagens estas que marcam uma época em que jamais se poderia mostrar para o público a realidade transformada em ficção. Assim vemos que, nesse contexto, a mulher era submissa, silenciada e, quando não seguia as regras da sociedade, era condenada a um desfecho lastimoso. Isso era evidenciado na arte literária.

Podemos perceber nestas obras o poder patriarcal vigente na época, como podemos notar até hoje. Sobre isso, Ingrid Stein, na obra *Figuras femininas em Machado de Assis* (1984), analisa as personagens femininas dos romances machadianos e assim fala sobre a família patriarcal que determinava o futuro dos membros da família, principalmente das filhas:

De maneira geral, considera-se a família patriarcal como a instituição mais importante para a formação da sociedade brasileira. Ela desempenhou valioso papel regularizador e disciplinador, e representava 'o único grupo estável e organizado, exatamente pelo fato de ter em suas mãos as principais fontes de riqueza e poder' (Stein, 1984, p. 22).

Mais adiante, Stein (1984) diz que o pai indicava a profissão do filho e escolhia o marido para suas filhas, e que à filha era destinado o papel de filha, esposa e mãe, não deixando de abordar que, desde este século XIX, sempre coube à mulher papéis e funções sociais inferiores aos do homem; suas funções eram limitadas ao casamento e a cuidar da casa, do marido e dos filhos; não se fala da mulher com funções destinadas ao seu próprio protagonismo, ela vivia em função de uma figura masculina.

Assim, pelas pesquisas de Stein, o homem determinava e direcionava a vida de todos à sua volta, principalmente o destino das mulheres de sua casa, além de deter o domínio de chefe da família também detinha grande poder aquisitivo. Esta verossimilhança, tratada na ficção dos escritores do século XIX, é muito presente nas obras de Machado de Assis.

Ferreira, Álvares e Santos, na obra *Os poderes e os saberes das mulheres: a construção do gênero* (2001), fazem a organização de pesquisas que evidenciam a mulher em aspectos da sua construção de identidade enquanto alguém que luta para ocupar um espaço na sociedade somente pela simples condição de ter nascido mulher e precisa trabalhar neste sentido para que pelo menos tenha as mesmas condições em termos de igualdade com um homem. Passos, uma das articulistas desta obra, começa o seu parágrafo com uma afirmativa significativa:

Apesar de que muito conseguimos avançar, nas últimas décadas, quanto estabelecer uma relação mais igualitária entre os sexos, ainda são muitos os preconceitos delimitadores nos campos considerados masculinos e femininos, amparados, entre outros, por uma lógica de inspiração racionalista que, em nome de uma suposta neutralidade, desconsidera o indivíduo, exclui a alteridade e a pluralidade (Passos, 2001, p. 21).

Vimos que as pesquisas apontam, endossando a afirmação acima, que por mais que a mulher tenha lutado por seus direitos, ela ainda é vítima do sistema de patriarcalismo que se estrutura, tendo como início o próprio seio familiar. Passos também comunga dos mesmos resultados dos estudos que Stein, quando diz:

Quanto à família, sabe-se que sua herança patriarcal é forte, definindo modelos de educação para a prole, a depender do sexo. Os machos devem ser educados para ‘vencer’, (nos negócios, nos esportes e nas relações de poder), enfim, para ‘ter sucesso’ [...] Quanto às filhas, o padrão deve ser o de ‘mocinhas: ingênuas, dóceis, companheiras, frágeis, submissas (Passos, 2001, p. 24).

Outra estudiosa sobre as personagens mulheres na ficção, Eurídice Figueiredo, em sua obra *Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção e autoficção* (2013), faz um estudo sobre a personagem feminina no contexto de escritoras de seus próprios textos, as quais escrevem memórias, relatos, diários, biografias, autobiografias que abordam suas vivências, tocando em temas profundamente sensíveis, como abusos, violências e educação castradora socialmente convencionadas à mulher. Nesse contexto, Figueiredo aborda que: “Nessa educação castradora, o que está em jogo é o corpo da mulher, que deve ser preservado para ser ‘oferecido’ ao homem através do casamento e, principalmente, a sua mente que é preparada para a aceitação, a submissão e a passividade” (2013, p. 85).

Este foi e é o modelo de família que definia as funções de cada um na sociedade familiar, competindo à mulher a parte mais dolorosa, pois incumbe a ela a submissão e abnegação de seus sonhos e projetos, sendo que neste sistema a realização plena da mulher parece estar no casamento.

Apesar de todos os percalços, muitas mulheres se destacaram fazendo história e, quando falamos sobre fazer história, citamos uma parte da obra das organizadoras Ferreira, Álvares e Santos, na obra *Os poderes e os saberes das mulheres: a construção do gênero* (2001), para falar de uma crônica muito significativa para a arte literária de uma escritora paraense que colocou em ficção Sabo Berger³. No artigo intitulado *Violência e política em Companheiras de Aruanda*, de Santos e Álvares (2001), as autoras fazem um estudo sobre a violência política existente na crônica *Companheiras*, escrita pela escritora paraense Eneida de Moraes (1904-1971). Através do estudo de um contexto histórico colocado em linhas literárias, escritas por Eneida, que viveu a dor desse momento histórico, as escritoras Santos e Álvares argumentam: “pretende-se mostrar de como do fato literário emergem as questões, de cerceamento da liberdade de ideias políticas, sobretudo no caso da mulher” (2001, p. 367).

A crônica *Companheiras* está inserida na obra *Aruanda* (1957). Nesta crônica, a escritora narra, de forma literária e com uma sensibilidade tocante, fatos históricos da época da ditadura; fatos políticos que mostram naquele momento o fato de que pertencer ou ser de um gênero feminino as tornava inferior; por muitas vezes o caso de não encontrarem o homem, o

³ Seu nome completo Elise Saborovsky Ewert, conhecida como Sabo Berger, foi esposa do comunista alemão Arthur Ernest Ewert. Sabo foi uma jovem militante, comunista e revolucionária de nacionalidade alemã e de descendência judaico-polonesa.

companheiro da mulher em casa, as levavam no lugar deste. Na cadeia, sofriam, durante a implantação do Estado Novo, em 1935, no governo Getúlio Vargas, as mais cruéis torturas físicas e psicológicas.

Eneida de Moraes militou politicamente no partido comunista e, na crônica *Companheiras*, ela aborda sua realidade na prisão, as torturas e violências sofridas: “... fala do cotidiano passado entre quatro paredes...” (Santos; Álvares, 2001, p. 370).

O momento de maior sensibilidade ocorre quando Sabo Berger é deixada presa junto com as mulheres. A narradora descreve a cena da mulher com medo, e é somente quando as companheiras dizem que são comunistas que o brilho no olhar de Berger reacende, pois sabe, a partir desse momento, que está entre os seus. Sabo Berger permaneceu pouco tempo entre elas, pois logo é entregue a Gestapo de Hitler e, conseqüentemente, morta: “A morte de Sabo Berger não é um fim. Na realidade, é um recomeço porque vai servir de exemplo para outras mulheres renascerem pelo exemplo de Berger, preparando-se novas heroínas e novas revolucionárias” (Santos; Álvares, 2001, p. 373).

A narradora sugere, através da dor, do sofrimento no cárcere, uma retomada interior que se caracteriza pela vontade de luta e recomeço. Todas as companheiras, nesta experiência de contato com violência, prisão, tortura, estavam unidas pelos laços ali estreitados pela amizade e companheirismo, o que as levaria à luta e à resistência.

Falando em luta e resistência das mulheres, muitos contos contemporâneos tratam sobre esta questão, por exemplo, os contos de Monique Malcher, os quais alguns leitores ainda classificam como “pesados”. Mas... pesados, por quê? Porque falam de uma realidade latente, para a qual a sociedade fecha os olhos e não dá voz para este tipo de problema social. Escrever sobre mulheres é imprescindível, para que o silêncio e o cerceamento não levem ao descaso, assim Figueiredo comenta sobre o uso da palavra, da literatura para levar adiante a leitura sobre mulheres: “O silêncio se constitui talvez na mais poderosa e eficiente forma de opressão, porque a linguagem lhe permitiria o acesso à revolta e à libertação” (2013, p. 87).

Contos com personagens femininas nas obras de escritoras, como Maria Lúcia Medeiros, Monique Malcher, Conceição Evaristo e Marina Colasanti, são necessários para que a sociedade veja que a realidade é tratada na ficção, para que vejamos o quão urgente é refletir, através das palavras poéticas destas escritoras, as dores sentidas por mulheres, e crescer, resistir, lutar por um mundo de liberdade e igualdade.

3.5 As contistas e os contos selecionados

Em março de 2022, quando começamos a cursar as primeiras disciplinas do Mestrado Profissional em Letras, o coordenador do curso PROFLETRAS e professor da disciplina *Elaboração de projetos*, professor Dr. Zair Henrique Santos, informou à nossa turma que deveríamos apresentar o pretense tema da nossa futura dissertação de mestrado. Diante desta informação, pensei nos escritores paraenses que estudei para o vestibular, em 1998, pelos quais na época interessei-me muito pela linguagem, poeticidade e temáticas abordadas, como Max Martins (1926-2009), Benedito Nunes (1929-2011), Eneida de Moraes (1904-1971) e Haroldo Maranhão (1927-2004). Já pretendia trabalhar como *corpus* a leitura para a intervenção em sala de aula, autores da região, mais precisamente escritores paraenses. Levei em consideração também a experiência docente no ensino médio com autores do cânone literário, Inglês de Sousa (1853-1918) e José Veríssimo (1857-1916), que são também escritores paraenses com uma escrita literária vasta de cultura, conhecimento e linguagens do povo e que fazem parte da grade curricular do ensino médio.

O primeiro tema apresentado ao curso foi *Leitura de contos da Amazônia paraense*. Mediante este tema, minha orientadora, professora Dra. Ana Maria Vieira Silva, desde o princípio, orientou-me sobre a possibilidade de abordar temáticas relacionadas ao meio ambiente, à literatura indígena ou à mulher amazônica. Não tive dúvidas, nem hesitei quanto à escolha do tema: escolhi a mulher amazônica no cenário literário. Assim sendo, o título mudou para *Leitura de contos de expressão amazônica: a personagem feminina no cenário literário*. Outra mudança também ocorreu com relação à seleção dos escritores que deveriam estar no *corpus* da pesquisa interventiva; a princípio, seriam Inglês de Sousa, com os contos *Amor de Maria* e *A Feiticeira*, e Maria Lúcia Medeiros, com *Velas. Por quem?* e *Chuvas e Trovoadas*.

Como tudo pode mudar, as pesquisas existem para que possamos pesquisar e ver a melhor forma de o trabalho ficar adequado ou pensarmos que poderia ficar melhor. Dessa forma, já que abordaria personagens femininas, nada mais relevante que estas personagens fossem produzidas por mulheres que abordassem também o feminino e, mediante pesquisas e orientações, definimos as escritoras e os contos que formariam o *corpus* da pesquisa participativa, ficando em definitivo Maria Lúcia Medeiros, com *Velas. Por quem?* e *Jogo de Damas*, e Monique Malcher, com *Por entre as pedras as águas choram* e *Boca de lobo*.

As duas escritoras foram selecionadas porque abordam, em seus contos, a personagem feminina, em contextos ficcionais que recriam o real; as contistas abordam temáticas sociais com linguagem poética e temas universais. A primeira a ser abordada será Maria Lúcia Medeiros, uma escritora contemporânea, que nos deixou um legado literário grande, principalmente no que diz respeito aos contos.

3.5.1 Maria Lúcia Medeiros, a pescadora de palavras

Quando descobri os livros, descobri um outro jeito de viver. Personagens, situações, lugares ajudavam meu aprendizado no mundo. Ler para mim sempre foi uma salvação. Agora, escrever, acho que sempre escrevi. Lembro que muito menina eu me recolhia e escrevia, escrevia para mim.

(Medeiros, 2005, p. 55).

Começamos a apresentar Maria Lúcia Medeiros com uma citação da própria escritora. Uma das mais representativas, pois sintetiza vários leitores amantes de arte literária, assim como para os que são amantes de literatura. Pela epígrafe e por contos que a escritora escreveu que ressaltam o amor aos livros, como em *Era uma vez* e *Chuvvas e trovoadas*⁴, percebe-se nestas narrativas que a leitura se faz constante na vida das personagens. Quando o narrador do conto *Era uma vez*, no início da narrativa, apresenta as qualidades literárias da personagem principal, percebemos logo no início uma personagem que tem nos livros um amor pelas histórias encontradas nas leituras, que a seduzem pelos sentimentos ora contraditórios; a personagem principal do conto vive a vida dos personagens da narrativa, sentimentos e vivências estas que somente quem gosta de ler sabe como é.

Tinha muita gente que achava aquela menina muito inteligente e o motivo era um só: era uma menina devoradora de livros. Às vezes, é claro, a irmã mais velha encontrava a menina debruçando-se em lágrima, grossas lágrimas, o livro aberto, o personagem esperando a emoção passar, e a irmã esperando que ela fechasse o livro tão incomodativo. Mas um segundo só, e quem a espiasse veria e ouviria as gargalhadas ruidosas, sonoras, o livro ao lado, o personagem esperando passar o ataque de riso, e a pessoa que espia, esperando que Deus olhasse pela cabecinha daquela menina devoradora de livros (Medeiros, 1994, p. 37).

Neste conto, o narrador apresenta o amor à leitura no início da narrativa para a explicação das atitudes da personagem principal no final do conto. Já em *Chuvvas e Trovoadas*, ficamos sabendo do amor aos livros somente no final do conto para deprendermos as atitudes da personagem no início da narrativa: “Contam, por fim, que a menina, filha de um professor de filosofia, passa as tardes devorando livros de aventuras, contos de fadas, lendas e mitos, sonhando com terras distantes. E que (já ia me esquecendo) anda apaixonada por um tal de

⁴ Respectivamente 4º e 12º contos incluídos no livro de contos *Zeus ou a menina e os óculos* (1994), da escritora Maria Lúcia Medeiros.

Robinson Crusoe” (Medeiros, 1994, p. 79). Neste conto, nos é apresentada uma personagem que tem atitudes fortes e determinadas, justamente porque tem intimidade com a leitura.

Estes contos foram escolhidos porque, como discurremos anteriormente, citamos Maria Lúcia Medeiros para mostrar que, através de seus contos, a escritora evidencia a importância da leitura em sua vida e este amor expande para outras pessoas, por meio de sua escrita, principalmente os de contos, já que foram cinco os livros de contos produzidos pela escritora. Maria Lúcia Medeiros é autora dos livros de contos *Zeus ou a menina e os óculos* (1988), *Velas. Por quem?* (1990), *Quarto de Hora* (1994), *Horizonte Silencioso* (2000) e *Céu Caótico* (2005). Foi uma escritora de grande produção literária, reconhecida como uma das maiores contistas paraenses, tornando-se um dos maiores ícones da literatura do Pará. Ressalto que a sua estreia no universo literário se inicia com o seu primeiro conto intitulado *Corpo inteiro*, que foi publicado no livro *Ritos de passagem da nossa infância e adolescência* (1984), antologia organizada por Fanny Abramovick⁵.

Maria Lúcia Medeiros foi uma mulher contemporânea que nasceu no ano de 1942, e pelas palavras escritas por ela mesma, deixa transparecer uma mulher com muito amor pela vida e pelo retorno ao passado feliz, a partir do qual recorda sua cidade, lugares e pessoas. A citação abaixo é transcrição de sua fala no livro *Céu Caótico*, na contracapa:

Eu nasci em Bragança, uma cidade simples do interior, com um trem de ferro e um rio na frente. Tive, portanto, uma infância bem brasileira: quintal, primos, frutas, tios, igreja, cinema Olympia. Em Belém, já cheguei quase adolescente e meus fantasmas vivem sob as mangueiras, nas ruas largas, na arquitetura imponente de uma cidade de 250 mil habitantes que era Belém dos anos 50. (Medeiros, 2005, p. 61)

A escritora nasceu em Bragança e, muito jovem, com doze anos, vai morar em Belém para continuar e concluir seus estudos. Por ser muito estudiosa, passa no vestibular para Letras e, em seguida, ingressa como professora na Universidade Federal do Pará, sendo a primeira professora, da universidade, de Literatura infantojuvenil.

Para intitular esta seção *Maria Lúcia Medeiros, a pescadora de palavras*, levamos em consideração e relevância as palavras escritas por Benedito Nunes (1924-2011) no prefácio do livro de contos *Zeus a menina e os óculos* (1994), em que diz “O discurso literário de Maria Lúcia Medeiros é desse porte. Ela consegue pescar com a palavra, como disse a milagrosa pescadora de coisas que foi Clarice Lispector, a entrelinha, o que não é palavra” (Nunes, 1994, p. 13-14). Maria Lúcia Medeiros tinha poder sobre as palavras, mesmo as não ditas, que eram

⁵ Nasceu em São Paulo (1940-2017). Foi professora, pedagoga, escritora de literatura infantojuvenil e crítica literária. Escreveu mais de 40 obras na área literária e pedagógica.

ocultas nas entrelinhas, dando-nos uma leitura intrigante, que mescla a prosa com a poeticidade numa linguagem rica de recursos, como a metáfora, a ambiguidade, o ritmo, o jogo de palavras, que para os mais atentos seduzem e instigam a querer ler todos os contos da escritora.

No rico painel de contos de Maria Lúcia Medeiros, selecionamos dois contos para estudo, tanto na escrita de dissertação quanto na pesquisa participativa. Os dois contos foram retirados do livro de contos *Velas. Por quem?* (1997), publicado no ano de 1994, segundo livro da escritora. Os contos são *Velas. Por quem?* (Homônimo) e *Jogo de Damas*, narrativas curtas, que ficionam a mulher, uma de maneira subalterna (enfoque na personagem principal), e o outro, o relacionamento entre familiares e como esta mulher determina ou não sua vida em detrimento de uma sociedade patriarcal.

3.5.2 O conto *Velas. Por quem?*

Ao ler *Velas. Por quem?* é notória a presença da temática da jovem menina, pobre, do interior, que em comum acordo com os pais (ou não) vai à busca de seus sonhos e melhores expectativas de vida. Acreditamos que Maria Lúcia Medeiros deparou-se com muitas dessas tristes realidades, assim como poderia ter criado essas narrativas ouvindo de outras pessoas tais histórias. Ratificamos esta abordagem com uma passagem do conto *Uma história*, de *Guimaraes Rosa*, um dos contos da coletânea *Céu caótico* (2005).

Eu pressentia, o mundo virava pelo avesso diante dos meus olhos e a luz trágica da noite iluminava os desgraçados. Eu não desgrudava de minha mãe e pude acompanhar tudo, o triste momento da despedida quando o homem de chapelão abençoou com a mão dura aquela filha de quem se despartava naquela noite e para sempre (Medeiros, 2005, p. 53-54).

Muitos jovens (meninas) saíam de seus lares para morar em casas de famílias, nas cidades grandes. Na passagem do conto acima citado, o senhor deu a sua filha à dona, como se fosse uma circunstância normal “A menina é sua, comadre” (Medeiros, 2005, p. 53). Nota-se que, devido à escritora retomar de uma forma lírica e, ao mesmo tempo, sentimental este tema, este costume era recorrente nesta época, no início do século XX. No conto *Velas. Por quem?*, observa-se que a menina vai por vontade própria, se não é, parece que não faz resistência “[...] o último cheiro do abraço que deixaras dias atrás entre o espanto e a euforia” (Medeiros, 1997, p. 11).

Mencionamos esses fragmentos destes dois contos para destacar a parte principal do conto que é a saída da menina do seio familiar para adentrar em um universo familiar que

não é o seu. A partir desta temática, são apresentadas outras temáticas sociais, conforme as ações encontradas na narrativa.

No conto *Velas. Por quem?*, primeiro conto do livro homônimo, o título é muito sugestivo, não nos remete à ideia de um conto que venha narrar uma situação heroica ou vitoriosa, mas já nos deixa envolvidos em uma atmosfera que vai envolver, tristeza, algo relacionado à morte; não é situado a partir do título se o personagem retratado no conto é feminino ou masculino. O conto principia a intrigar ou instigar o leitor a partir do título. Primeiramente, quando nos deparamos com a palavras *velas*, o que esta palavra revelaria no conto? Por causar ambiguidade, seria o substantivo *vela* (peça de cera) ou o substantivo *vela* (peça de pano que serve para impulsionar barco), ou o verbo *velar* (vigília), na segunda pessoa do singular do presente do indicativo? A certeza de que se trata do verbo *velar* vem em decorrência da preposição *por*: *velas por quem?* A escritora, por ser uma pescadora de palavras, usou a figura de linguagem hipérbato que consiste na inversão da ordem das palavras na oração, que na ordem direta ficaria *por quem tu velas?* Maria Lúcia Medeiros é uma exímia contista, pois desde o título já assume o jogo de palavras e ideias com o leitor.

O conto inicia com a palavra *fatal*. Este adjetivo terá, no decorrer do conto, oito ocorrências. O que se poderia, então, constatar a partir da ocorrência da palavra *fatal*? Pode ser o que ocasiona danos, prejuízos, tristeza, o que não se pode mudar. Pelo princípio do conto, verifica-se uma narrativa de aflições e tristezas. Podemos perceber se tratar de uma personagem feminina a partir do terceiro parágrafo: “Fatal foi a má comparação que fizeste das velas encardido colorido com o tecido que mal escondia teus pudores. Tuas unhas entre o roxo e o vermelho copiaste de onde?” (Medeiros, 1997, p. 11).

Temos uma personagem protagonista, que não é identificada com um nome, mas narra a história de uma menina que vem do interior para morar na casa de pessoas com significativas condições financeiras; esta menina vai morar nesta casa composta pelo homem, o doutor (chefe da família), a mulher (esposa), uma menina e um menino (filhos). No decorrer da narrativa, é apresentada uma menina que serve aos seus senhores com serviços domésticos, sem ganhar nada em troca e, como não bastasse, a personagem sofre pedofilia pelo patrão e é abusada pelo filho deste. O conto nos mostra esse cenário de abuso e maltrato em que a personagem passivamente acredita que esses fatídicos acontecimentos e sofrimentos são normais.

A finalização do conto é intrigante, quando constatamos o real sentido da palavra “velas”, que pode ter vários significados, contudo a literalidade está na pessoa narradora, que é uma quiromante que lê as linhas das mãos da mulher personagem, e as leituras não são

satisfatórias, em que a quiromante prefere esconder da já então senhora “Cheia de pejo e de dó vou te esconder, Ó senhora, que fatal foi te roubarem a linha da vida” (Medeiros, 1997, p. 12). O conto é uma narrativa de denúncia social, que nos emociona de uma maneira a ver que essas figuras infantis femininas são recorrências na realidade da Amazônia, quando a menina é trazida dos interiores para “estudar”, tendo que, para esta finalidade, fazer trabalhos domésticos contínuos, em que na maioria das vezes a jovem nem tem tempo de ir à escola. Além disso, há pedofilia e abuso sexual, como é denunciado no conto:

Nem tinhas cor definida nem peitos tinhas, só os carocinhos que doíam e que a cozinheira te ensinou a apertar dois caroços de milho e dar pro galo para que não crescessem tanto. Mas cresceram e logo o doutor e logo o menino, horário estranho, pesada hora, apertavam também, bolinavam, teu corpo ereto tua cabeça baixa, coração aos pulos. Virou hábito deles, ficou pra costume, nem ousaste compreender, só aprender, Ó pequena! (Medeiros, 1997, p. 12).

Podemos perceber, nesta parte do conto, os abusos pelas quais passa a menina, revelando um silêncio, um apagamento, uma submissão que ultrapassa os limites da nossa compreensão, mas é justamente nesta denúncia social que está a verdadeira essência da literatura, mostrar a realidade através da ficção. Deixamos esta citação para a finalização desta seção, porque acreditamos ser um dos fragmentos do conto mais emblemático, reflexivo, que mostra a personagem feminina fragilizada, silenciada, sem conhecimento dos seus direitos. É interessante perceber que, em pleno século XXI, estas cenas ainda se repetem. É um conto que merece ser lido, comentado, compreendido e interpretado, posto que sempre tem alguém querendo compartilhar alguma situação parecida com esta. É um conto que, embora use as palavras com poeticidade constante, denuncia uma sociedade na qual os homens se apropriam do corpo da mulher sem permissão, uma sociedade que não dá oportunidades aos menos favorecidos.

3.5.3 O conto Jogo de Damas

O conto *Jogo de damas*, assim como *Velas. Por quem?* também já inicia a nos intrigar a partir do título. Quem lê o conto pela primeira vez se perguntará sobre o que realmente irá tratar a narrativa: de damas de uma sociedade ou uma narrativa que vai apresentar o jogo como uma temática?

O conto *Jogo de damas*, o décimo quarto conto incluído no livro *Velas. Por quem?*, tratará das relações familiares, mais precisamente sobre a relação entre três irmãs: a narradora, Marta e Maria. A narradora a partir de sua ótica, apresenta o jogo descritivo com características

psicológicas do comportamento de Marta e Maria. Em um jogo de tabuleiro, as jogadas se alternam entre um jogador e outro, assim faz a narradora, apresenta as características de Marta e Maria como um jogo em que suas irmãs são apresentadas alternadamente:

Marta chegou ontem. Maria chegará amanhã. Eu me preparo para um encontro que não planejei, que não desejei. Não estamos em setembro, se assim fosse eu não teria Maria a reclamar da umidade deste janeiro tão salutar pros meus antúrios. Marta se fechará no quarto o dia inteiro e só falaremos ao jantar, decerto. Penso em usar a louça guardada, a de frisos azuis. Marta gostará de revê-la principalmente porque saberá que o faço para agradá-la. Maria jogará frases amargas em meio ao café na esperança de aborrecer-me. Farei ouvidos de mercador, não me será difícil. Há quanto tempo ajo desse jeito? (Medeiros, 1997, p. 46).

Ressaltamos anteriormente que a narradora faz um vaivém para descrever suas afinidades e preferências com Marta: “Marta é doce, presença leve, me escreve cartas esparsas, mas não esquece meu aniversário, por exemplo. Certa vez escreveu assim ‘és minha doce ligação com a infância. Tenho saudades de ti.’ Marta é para mim sempre menina. Marta é uma menina que tem segredos belos e fundos, eu sei.” (Medeiros, 1997, p. 47) e, ao mesmo tempo, estabelece e evidencia seu afastamento afetivo com relação à Maria: “Maria viver longe é minha salvação. A ausência de Maria é minha salvação e nem tenho pudores de revelar isso” (Medeiros, 1997, p. 47).

Ficamos sabendo que, ao mesmo tempo em que a narradora faz esse lance para mostrar quem é quem na narrativa, ela também se coloca nesta rodada, porque no final do conto ficamos sabendo que a narradora faz toda a sua narrativa em um diário “Maria se entrasse agora neste quarto e descobrisse que tenho este diário não me perdoaria o diário, o ridículo de tê-lo nem a confusão que eu faria para esconder de seus olhos essas minhas pobres e insignificantes anotações” (Medeiros, 1997, p. 48). Consideramos a criatividade de Medeiros envolvente ao mesmo tempo que rodeia o leitor de uma forma linear, nos intriga saber que toda a narrativa é inserida em um diário, pois nos apresenta as personagens, sendo que a narradora faz toda a narrativa em um diário. Sobre estas criatividades literárias na forma de escrever, Figueiredo (2013, p. 35), que fez uma pesquisa sobre escrita narrativa por meio de diário, afirma: “Vários escritores lançaram mão do diário como procedimento literário, colocando um narrador-protagonista que escreve um diário”, justamente o que ocorre em *Jogo de damas*: temos uma narradora que ressalta a sua escrita narrativa em um diário.

A narradora descreve as personalidades e atitudes de Maria e Marta a partir de sua ótica para que tenhamos uma proximidade e afeto maior daquela com o qual a sua predileção é mais afetuosa – Marta – e um certo afastamento de Maria, uma vez que a descreve tendo aversão à sua irmã.

Jogo de damas, desde o início do conto, nos dá conta de que este jogo faz referência ao jogo de relacionamento que a narradora tem que fazer para que a convivência das irmãs seja civilizada, pelo menos no decorrer das poucas vezes em que as três têm de ficar juntas. No conto, as três irmãs se encontram em uma propriedade da família e têm que fazer a doação de um terreno, como bem sugere este trecho: “Só não esperava que para a doação do terreno fosse exigida a presença das três filhas e o que está escrito no testamento há de ser seguido à risca. Eis o motivo pelo qual Marta chegou ontem e Maria chegará amanhã” (Medeiros, 1997, p. 48).

Sobre a perspectiva do feminismo neste conto, além das três personagens principais, a narradora, Marta e Maria, temos também a apresentação da mãe das três personagens. A narradora faz referência a ela para tratar de um tema muito corriqueiro no passado: “Às vezes penso que Maria não queria ter o pai que tivemos, a mãe tão frágil que tivemos e um avô poderoso e frio que escreveu a história da única filha, nossa mãe” (Medeiros, 1997, p. 47). Depreende-se deste contexto a fragilidade da mãe das três personagens, uma mulher frágil, a qual foi submetida pelo pai a uma vida escrita e ditada por ele, isto é, muitos casamentos eram escolhidos pelo pai e a filha casava-se sem amor, por imposição paternal. Neste ciclo, nota-se que Maria também segue o mesmo destino da mãe:

Devo esconder as fotografias de quando éramos crianças. Maria detesta se ver nas nossas lembranças de infância. Parece até que Maria não quer ter história. Às vezes penso que Maria não queria ter o pai que tivemos, a mãe tão frágil que tivemos e um avô poderoso e frio que escreveu a história da única filha, nossa mãe. Às vezes penso que Maria queria ser feliz como qualquer vivente, assim, sem tão tortuosos caminhos sem uma história de desencontros, um casamento que não se deu e tantas outras coisas que ela nem adivinha que eu sei. Por isso foi embora pra tão longe e abomina tanto esta casa, este viver (Medeiros, 1997, p. 47).

Nota-se neste fragmento que a vida de Maria também foi escrita por seu avô, todavia a personagem tem tanta aversão à vida que foi escolhida para ela, visto que não quer ter recordação ou lembranças do lugar onde se originou a sua história.

Verifica-se, no decorrer da narrativa, a presença de um personagem secundário – o avô. Através dele percebemos o patriarcalismo que comandou a vida de sua filha, assim como das netas “Não tenho culpas, tudo foi resolvido por nosso poderoso avô, antecipadamente” (Medeiros, 1997, p. 47). Podemos perceber a predominância do poder patriarcal sobre a vida de todas as personagens do conto, já que, mesmo depois de morto, ainda tem suas vontades atendidas, uma vez que suas netas estão reunidas involuntariamente para a doação de um terreno. Percebemos no decorrer do conto o poder autoritário de um homem sobre todos de sua família, principalmente sobre as mulheres. Sobre esta realidade, muitos outros contextos

literários abordam esta temática, assim como veremos na análise dos contos de Monique Malcher.

3.5.4 Monique Malcher, o feminino entre a dor e o crescimento

Para as mulheres que sobrevivem com foice,
palavras e magia.
Para a menina que fui e mataram tantas vezes
[...].
(Malcher, 2022, p. 4).

Falar de Monique Malcher é falar de uma mulher amazônica, escritora, contista, romancista. Em seu livro de contos *Flor de Gume*, vencedor do prêmio Jabuti, na categoria *contos*, constam trinta e sete contos que retratam, em todos eles, a mulher em suas várias nuances: a menina, a mãe, a avó. Na orelha do livro *Flor de Gume*, Jarid Arraes, escritora e editora, diz que “Monique Malcher escreve o crescimento das mulheres resistentes”.

Quando li pela primeira vez o livro de contos *Flor de Gume*, da escritora contemporânea Monique Malcher, vi-me atrelada a uma profusão de sentimentos, ora de fragilidade, ora de fortalecimento. De fragilidade, porque vi em seus contos as personagens femininas sob o domínio patriarcal, que não têm forças de sair desse poder que se configura muitas vezes como uma *coisa* da qual é vítima “Porque era sacramentado nos seus pensamentos que a minha existência era uma criação sua, e por este motivo, era sua propriedade” (Malcher, 2022, p. 18); vi-me fragilizada, porque a verossimilhança é um retrato da realidade da qual não temos domínio ou poder para proteger tantos sentimentos de dor e opressão feminina.

Ao mesmo tempo, vi-me forte porque a personagem feminina a princípio sofre, sente dor, tristeza, mas sabe da sua condição de um ser forte, imbuída de expectativas, de sonhos de que um dia (quando crescer) sairá das amarras masculinas: “As lágrimas eram salgadas, diferentes dos rios. Mas antes de chegarem à boca eu as matava com novos sonhos, textos e a possibilidade de um amor incrível, o próprio” (Malcher, 2022, p. 20).

Monique Malcher nasceu em Santarém, uma cidade do interior do Pará. Pesquisando a vida dessa escritora, não pudemos deixar de dar destaque à sua extensa vida produtiva em termos literários e artísticos, apesar de muito jovem, apenas trinta e quatro anos. Malcher é uma mulher múltipla: é escritora, faz publicações independentes de zines, é artista plástica (colagista e capista), e está escrevendo um romance sem data de lançamento ao público.

Academicamente, Malcher é graduada em jornalismo (UNAMA), mestra em antropologia (UFPA) e doutoranda em Ciências Humanas (UFSC).

Em 2020, Malcher publicou o livro de contos *Flor de Gume*, pela editora Jandaíra (o livro pode ser encontrado na versão e-book e impresso). É interessante ver e ler as impressões e falas de Malcher em entrevistas em que a escritora enfatiza que queria apenas ser lida. Qual não foi a sua surpresa quando, em 2021, foi agraciada com o prêmio Jabuti na categoria *contos*, com a edição da escritora Jarid Arraes.

Flor de Gume foi primeiramente produzido em formato e-book (editora Pólen) e posteriormente em livro impresso (editora Jandaíra). O livro de trinta e sete contos é dividido em três partes; a escritora dá nome a estas partes, pois são nomes/frases poéticas e ao mesmo tempo herméticas, as quais o leitor poderá decifrar a partir da leitura dos contos e dar um significado para cada parte, ou até mesmo não ver sentido entre o título e os contos propostos em cada parte.

A parte um do livro conta com dez contos e é intitulada *Os nomes escritos nas árvores, os umbigos enterrados no chão*. Esta parte do livro remete, especificamente, ao pertencimento, à propriedade de algo ou alguém. As narradoras falam, a princípio, da doce lembrança de um lugar que retrata rios, florestas e barcos, como no conto *Boca de lobo*. Abordam também um sentimento de amor e de ódio, mais de ódio, por um poder masculino, muitas vezes representado pela figura masculina do pai. A pergunta que fica é: como desenterrar os umbigos do chão? Como fugir, sair das amarras paternas?

Quando lábios roxos gritam em caixas de leis herméticas, a parte dois do livro, é composta por treze contos. Muito subjetivo e impactante este título, pois nos desperta um sentimento que sempre fica preso a algo que é mais forte do que nós mesmos, como gritássemos em busca de socorro e ninguém nos ouvisse.

Na parte três do livro, temos quatorze contos, cujo título é *O reflorestar do corpo, o abandonar das pragas*. Sugestiona o crescimento pessoal, a tomada de consciência sobre o estar no mundo, o lugar de pertencimento, do ser mulher e abandonar as amarras de tudo que a faz mal.

Assim como analisamos sucintamente cada parte do livro, não poderíamos deixar de fazer menção ao título do livro *Flor de gume* que, ao mesmo tempo em que exala uma beleza incomensurável, que mescla beleza e fragilidade, há o outro lado: o gume que corta, fere. Assim, neste título há uma contradição/constatação, pois, ao mesmo tempo que é frágil e belo, fere e corta. Desta forma, o livro *Flor de gume* tem suas narrativas são narradas por mulheres, em

primeira pessoa, sendo *Elo* e *Juçara*, conto-poemas narrados em terceira pessoa e apenas *Ilha do rato* narrado em primeira pessoa por um homem.

Todos os contos de Monique Malcher são densos, impactantes, e o leitor, em determinados contos, precisa fechar o livro e pensar ou repensar a condição da mulher ou pensar em mulheres que estão vivenciando as experiências narradas nos contos. São contos que tocam a sensibilidade humana por prevalecer a poeticidade e o sentir, o viver as dores e as angústias das personagens.

Quero ser mais com os outros percursos, com menos dor. Acredito em mim, acredito nas mulheres, pobres, fodidas, trans, travestis, pretas, indígenas, sobreviventes, ribeirinhas. Acredito na minha mãe, tias, avós, amigas. Acredito nessa maldição que eu sou, que linda maldição! Só quem permanece em mim vai dançar na lua que se aproxima (Malcher, 2022, p. 119).

Nos contos de Malcher, evidencia-se a personagem feminina com uma aproximação da realidade de muitas meninas/mulheres destacando suas dores e seus sofrimentos que muitas vezes são escondidos, camuflados. Em *Flor de gume*, Malcher expõe os sentimentos femininos presentes nas vivências de filhas, mães e avós que afloram em suas experiências o verdadeiro sentido de suas vidas, cuja dor se transforma em resistência, resiliência e sororidade, para que todas as mulheres tenham a força encontrada em experiências dolorosas, como as de muitas personagens dos contos. Finalizo esta subseção com esta citação de Jarid Arraes, no prefácio de *Flor de gume* (2022, p. 5), que descreve todos os sentimentos das mulheres presentes nos contos:

Flor de gume é um livro escrito para peles cortadas. Literatura como mergulhar as pernas nos rios do Pará e ouvir palavras que contam meninas presas em infâncias machucadas, mães e mulheres que crescem como plantas de verde profundo, apesar da realidade de violência e avós que nutrem raízes, que aplicam ervas restauradoras no corpo ferido.

3.5.5 O conto *Boca de lobo*

O primeiro conto de abertura *Boca de lobo* é poético, assim como a maioria, com linguagem acessível, principalmente para a realidade dos povos amazônicos. Traz para o leitor a presença da paisagem amazônica, mais precisamente do Pará. Para quem é desta região, é como realmente navegar por rios e visualizar as paisagens, assim como para quem não é, imaginar como são os rios e as florestas da Amazônia. *Boca de lobo* traz leveza, delicadeza, viagem de barco numa suavidade ao contar seus medos, o cotidiano em uma viagem de barco sobre o olhar para os sentimentos de uma menina. Neste conto passamos a admirar a paisagem

amazônica através dos rios, das embarcações, e óbvio que quando viajamos de barco pelos rios amazônicos nos deparamos com a vastidão de matas e florestas.

João de Jesus Paes Loureiro destaca, em seu livro *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*, “A paisagem amazônica, composta de rios, floresta e devaneio, e contemplada pelo caboclo como uma dupla realidade (imediata e mediata). A imediata, de função material, lógica e objetiva. A mediata, de função mágica, encantatória, estética” (Loureiro, 2015, p. 132). Em outra citação, Loureiro enfatiza a importância das embarcações para o povo da Amazônia:

São testemunhos deste tipo de vivência os caboclos que percorrem os rios amazônicos, em embarcações de portes e destinos diversos, navegando em noites escuríssimas, quando cada um desses homens se sente numa espécie de envolvimento cósmico, diante do universo e de si mesmo (Loureiro, 2015, p. 118).

Assim como se vê nas citações acima e o narrar no conto *Boca de lobo*, os rios e as embarcações se fazem essenciais para as pessoas, os animais, as cargas, os produtos produzidos em terras férteis, além de transportar sonhos e destinos.

Para quem não é da Amazônia, fica difícil entender o significado do que tratará o primeiro conto, *Boca de lobo*, somente pelo título. Apenas no último parágrafo, a narradora diz como se faz a boca de lobo “Quando mainha fazia a boca de lobo na rede, virando o punho de modo a criar duas orelhas de coelho que se encontram – para a bunda não encostar no chão ao sentar – achava lindo” (Malcher, 2022, p. 17). Nos barcos (embarcações) ou mesmo nas casas da região amazônica, é comum o uso de rede – dormir em rede – devido ao calor e à cultura. Dessa forma, quando a rede é muito grande para uma área pequena, é comum fazer a boca de lobo nos punhos da rede.

Com relação à narração do conto, temos uma narradora em primeira pessoa que conta sua vivência quando menina nas viagens de barco pelos rios da Amazônia e que, de uma maneira sutil, conta suas memórias nessas embarcações, trazendo à tona as gerações de personagens femininas que estarão sempre presentes na maioria dos contos: filha, mãe e avó “Entrava no barco, como se entrasse na vida das histórias das mulheres da minha família” (Malcher, 2022, p. 14).

Sobre as descrições apresentadas pela narradora, entende-se que estes barcos, embora tenham uma denotação familiar, eram construídos por seus tios, contudo a narradora faz questão de destacar que eles (a família) não eram os proprietários dos barcos: “Os barcos eram o corpo da minha família, que construía, pintava e trabalhava neles. É preciso que se diga, sempre como empregados, nunca como patrões. Proprietários de barco, isso não éramos, mas

tínhamos os nervos agarrados às nascentes dos rios que espichavam” (Malcher, 2022, p. 14-15).

Como já foi abordado anteriormente, *Boca de lobo* é um conto narrado em primeira pessoa, por uma narradora não identificada, que conta a sua vivência nos barcos construídos e pintados por seus familiares, por este motivo a proximidade da narradora com as histórias contadas no cenário de barcos, como ela própria diz “cortando o rio” para chegar à casa, é muito presente. São memórias nostálgicas e alegres de suas viagens com a mãe com as experiências infantis encontradas nas brincadeiras que ocorrem no interior do barco. Experiências estas que somente quem já viajou de barco sabe o que a narradora está contando. A narradora lembra-se da comida trazida por sua mãe, dos banhos nos banheiros do barco, fazendo a descrição perfeita de como se portar diante de um banho em um banheiro de embarcação: “Aprendi com muito custo a tomar banho nos banheiros dos barcos, a gente levava uma saboneteira, uma toalha, a roupa bem dobradinha dentro de um saco de pano e a calcinha no meio das roupas para não molhar. Pés no chão nem pensar...” (Malcher, 2022, p. 17). Lembra-se também de não ficar próxima ao motor e de ficar longe do andar de cima que era o lugar onde os homens ficavam bebendo. Não esquecendo também da lembrança de quando a mãe fazia a boca de lobo para que a rede não encostasse no chão ao deitar: “Era como se preparasse as cordas de um violão e a música tinha o formato de calmaria” (Malcher, 2022, p. 17). A narradora também faz alusão à arte feita por sua avó: as redes bonitas, com varandas, muitas rosas de crochê e punhos trançados, dizia que eram “obras de arte”.

Uma parte do conto torna-se engraçada, quando a narradora conta que caíram de bunda, quando a rede rasgou ao meio, motivo este de muitos risos. São experiências que a maioria das pessoas nascidas no contexto amazônico passam ou presenciam viajando de barco. A escritora Monique Malcher traduz neste conto passagens de vida de qualquer pessoa nascida na Amazônia.

Partes do conto são predeterminações para contos que vem a seguir no mesmo livro, que se entrelaçam e que, aparentemente, parecem trazer a mesma personagem feminina na maioria dos contos. Desde *Boca de lobo* nos é apresentada uma menina com medo, medo este que se configurará nos demais contos, só que nos outros contos há a presença de um medo mais perturbador.

Vejam os o medo apresentado em *Boca de lobo*: “Meu corpo alimentava um tremendo medo de ponte (...) Alguém sempre precisava segurar firme na minha mão, caso contrário, não entrava de jeito nenhum” (Malcher, 2022, p. 14). A narradora reflete um medo terrível de entrar no barco por meio das pontes, tinha medo de cair e se afogar. Este medo perdia

a partir do momento que entra no barco. Entende-se, dessa forma, que a narradora está à procura de proteção que só encontra dentro do barco; é como se fosse uma proteção materna. A partir deste conto, encontramos no medo um entendimento das outras personagens femininas.

Como já foi mencionado anteriormente, é necessário fazer jus à apresentação da visualização das viagens, das vivências nos barcos e o que se pode encontrar fora dele, como as belíssimas paisagens das florestas entrecortadas pelos barcos através dos rios. Além desta beleza amazônica, tem-se a variedade linguística regional do paraense, dando destaque no conto para as palavras como *jitinha* de pequena; *cocoruto* do topo da cabeça; *cunhatã*, palavra originada do tupi-guarani, que neste contexto significa menina; *ferpa* que é um pedaço fino de madeira em formato de uma agulha, que pode entrar nos dedos das mãos e até mesmo dos pés.

Outro destaque que não poderíamos deixar de abordar é a consciência de que a narradora tem desde pequena sobre a opressão feminina pelo masculino, em que se depreende que as profissões de poder são sempre dos homens: “Era uma dessas crianças que criavam história com tudo, imaginava que ali era onde ficava o timão... eu ia dando a direção, porque sempre queria as profissões masculinas e ao menos uma vez dar o norte de alguma coisa” (Malcher, 2022, p. 15-16). Entende-se, nesse contexto, a vontade de ser igual, que ela norteasse pelo menos uma vez a sua vida. Esta vontade se configura com maior intensidade nos demais contos: o desejo de sair das amarras masculinas sempre na figura paterna, principalmente do pai, como será retratado no estudo do conto *Por entre as pedras as águas choram*.

3.5.6 O conto *Por entre as pedras as águas choram*

Em todos os contos da primeira parte de *Flor de Gume*, as narradoras personagens parecem ser a mesma pessoa, Sílvia, carinhosamente chamada de Silvinha, sendo que até o terceiro conto, *Por entre as pedras as águas choram*, a narradora adulta conta a história de uma menina com traumas, medos e sofrimentos. É como se este sofrimento fosse uma constante na vida dessa menina, principalmente quando está na companhia do pai. Depreende-se que esses encontros com a figura paterna acontecem aos finais de semana: “Papai me levava pro sítio sempre que queria castigar minha mãe, porque era direito dele estar comigo, direito escrito sabe-se lá por quem. Nunca me perguntaram se eu queria estar com ele. Depois de um tempo, indo quase todos os finais de semana...” (Malcher, 2022, p. 25).

O conto evidencia uma menina que tem um convívio com os pais separados e, conforme leis judiciais – guarda compartilhada – a narradora, aos finais de semana, convive

com o pai sem querer estar nesta companhia, como ela própria diz: “Nunca perguntaram se eu queria estar com ele” (Malcher, 2022, p. 25).

Por entre as pedras as águas choram, em comparação com os demais contos, é um dos maiores. O conto é narrado em primeira pessoa. Já adulta, a personagem conta sua infância em contato com o pai. O conto é dividido pelas lembranças de criança. Dispõe da lembrança de quando o pai a obriga a matar um tatu; a menina mata sem querer, e isso a deixa triste, porque nunca foi introduzida ao tema morte: “Tinha uns nove anos e nunca fui introduzida ao tema morte” (Malcher, 2022, p. 22).

A narradora conta que seu pai era um exímio vigarista e enganador de mulheres vulneráveis, entre elas, mulheres idosas ou que tinham filhos. Com o dinheiro de uma dessas mulheres, comprou um terreno em Ponta de Pedras e sempre levava sua filha para este lugar. Sendo que ela detestava ter que ir aos finais de semana para ficar ao lado do pai, um homem, segundo a narradora, que não era bonito, porém simpático e comunicativo, um homem sedutor com as mulheres que escolhia se relacionar. Apesar disso, com sua filha, este pai era extremamente violento, não levando em consideração o que passou na infância. A narradora conta:

Meu pai era dessas pessoas que sempre repetia as histórias da infância. ‘Nunca esqueci das vezes em que meu padrasto me espancava no igarapé. Como ele era capaz?’, falava quase sempre lacrimejando. E um dia no sítio, ele fez o mesmo comigo e nunca mais parou de fazer. Sentia prazer durante, dava pra ver como se contorcia maravilhado com o meu grito, que se misturava com a partida de futebol da rádio (Malcher, 2022, p. 21).

É interessante que, em meio a tanta tristeza, dor e violência, a narradora conhece Luzia, uma senhora da vizinhança de Ponta de Pedras, e sua filha Dalila, que são figuras amigas as quais amenizam a tristeza da narradora. Não poderíamos deixar de destacar o lado místico da narrativa, em que aparece no igarapé a presença de uma mulher imaginária que sentia as mesmas dores da narradora:

O igarapé era triste, sentia que ali era um buraco com lágrimas de uma mulher gigante que eu via nos sonhos durante as noites que passava no sítio. Ela me chamava, queria dizer algo no meu ouvido. (...) No igarapé, ela chorava pra produzir a água que banhava a mim e a tantas meninas que não sabiam até quando era essa coisa toda de viver, qual era o tempo que a dor aguentava? (Malcher, 2022, p. 24).

É um conto que precisamos ler, respirar e tentar entender por que pessoas que deveriam proteger seus filhos, suas crianças, são as que usam de violência para subjugar e muitas vezes até mesmo matam suas crianças, como nos casos de repercussão nacional da

menina Isabella Nardoni ⁶e, mais recentemente, Henry Borel⁷. Foram notícias nacionais que comoveram toda uma sociedade. Dessa forma, o conto também evidencia a violência, a misoginia, pois é bem evidente em toda a narrativa um homem violento, sem escrúpulos, egoísta. No outro lado, uma criança/menina que ainda não tem a força para se defender; é notório que o meio social não revela e não anuncia a dor que uma criança sente, pois nada é denunciado, outra verossimilhança muito presente em nossa sociedade.

⁶ Isabella de Oliveira Nardoni (2002-2008), foi assassinada na noite do dia 29 de março de 2008, quando foi jogada da janela, do sexto andar de um apartamento em São Paulo. O crime foi atribuído ao pai Alexandre Alves Nardoni e à madrasta Anna Carolina Jatobá.

⁷ Henry Borel Medeiros (2016-2021), foi assassinado no dia 08 de março de 2021, no apartamento onde morava com a mãe e o padrasto, no Rio de Janeiro. Os principais responsáveis pela autoria do crime foram: o padrasto, o médico e vereador, Jairo Souza Santos Junior e a mãe Monique Medeiros da Costa e Silva.

4 O CONTEXTO DA PESQUISA PARTICIPANTE

4.1 Percurso metodológico da pesquisa

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho educado e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Freire, 1996, p. 29).

Começamos esta seção citando Freire (1921-1997), pois, segundo o autor, toda pesquisa – para que seja relevante para o pesquisador, para os participantes e para a sociedade – precisa estar bem estruturada sobre os problemas a serem investigados, assim as indagações se fazem importantes, afinal, através de pesquisas, reflexões e estudos, tais indagações serão ou poderão ser respondidas.

A pesquisa ora apresentada é de abordagem qualitativa. E, segundo a autora estudiosa sobre pesquisa qualitativa, Minayo (2012), os verbos principais de uma pesquisa qualitativa são compreender e interpretar.

Segundo Alves-Mazzotti (1991), a pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos procedimentos, apresenta três etapas: a exploratória, com a pesquisa bibliográfica, a seleção do material, a construção do projeto de pesquisa e do projeto de intervenção; a pesquisa focalizada, através da pesquisa de campo, de intervenção em sala de aula; e análise final dos resultados, uma vez que todos os dados sejam coletados.

Sendo assim, como o estudo busca refletir acerca dos problemas sobre leitura literária em sala de aula, procurando possíveis respostas é que este trabalho se configura como pesquisa exploratória, com as seguintes etapas: o levantamento bibliográfico; pesquisa participativa e análise dos dados.

Na primeira etapa, foi realizado o levantamento bibliográfico a partir de buscas nos repositórios do PROFLETRAS, leituras de dissertações afins, materiais físicos, como os livros indicados pela orientadora professora Dra. Ana Maria Vieira Silva, revistas e periódicos, materiais estes que tratavam sobre a leitura e leitura literária em sala de aula, assim como livros, autores, críticos literários, dissertações que versavam sobre a literatura de expressão amazônica. Todos estes materiais foram muito importantes para compreensão, investigação e conhecimento sobre o objeto de pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa embasa suas investigações e interpretações através da pesquisa participante em sala de aula. É uma pesquisa de campo e uma pesquisa participante, uma vez que participamos do processo de observação dos participantes e da minha própria atuação como professora pesquisadora em sala de aula. Dessa forma, segundo Brandão e Borges (2007), a pesquisa participante deve ser pensada em um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária para que haja envolvimento e participação dos estudantes de forma dinâmica de aprendizagem.

Sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, a pesquisa apresenta os seguintes passos: o diagnóstico da turma, através de um questionário sobre leitura, o planejamento das ações (oficinas), execução das ações embasadas nas estratégias de leitura de Solé (2014) e na sequência básica de Cosson (2021), apresentação de um segundo questionário em que os participantes expõem o que/em que a leitura de contos das contistas paraenses Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher sobre a abordagem da personagem feminina, linguagens e temáticas foram relevantes ou não para a compreensão e interpretação das leituras feitas. E, por último, a análise dos resultados depois de todo o processo das duas etapas anteriores.

4.2 Diálogo com pesquisas afins

De acordo com o que foi apresentado na subseção anterior sobre as etapas da pesquisa, é válido ressaltar que na pesquisa exploratória, na revisão bibliográfica, procuramos dissertações de mestrado que dialogassem com a pesquisa. A seleção deu-se prioritariamente sobre o tema do trabalho. A pesquisa ora apresentada, *Leitura de contos de expressão amazônica: a personagem feminina no cenário literário*, começou a ter proporções mais elaboradas, teóricas e textuais, a partir do momento da pesquisa exploratória, com o processo de pesquisa da revisão da literatura. Seguimos o recorte de pesquisar trabalhos de dissertação de mestrado do ano de 2015 ao ano de 2021, com temas voltados para a leitura de contos de expressão amazônica. No total, os trabalhos pesquisados mais relevantes e aproximados ao tema da pesquisa foram:

1. *Leitura de contos da literatura de expressão amazônica: fruição e (re) conhecimento de práticas culturais*, de Francileide Costa Rodrigues (2021);
2. *Além da vitrine: de expectador a leitor – uma proposta de leitura de literatura brasileira de expressão amazônica*, de Márcia Alessandra de Freias Lemos (2017);

3. *Leitura de contos mediada pelo professor, em sala de aula, nos anos finais do ensino fundamental*, de Leiliane de Cássia Gonçalves Silva (2019);
4. *Leitura do texto literário brasileiro da Amazônia paraense*, de Denise Guimar Franco Leal dos Santos (2015).

Começaremos pela ordem de apresentação a comentar as dissertações lidas e analisadas, a primeira de Rodrigues (2019) e a segunda de Lemos (2017). Não poderíamos deixar de mencionar que são duas professoras da rede municipal e estadual de ensino do município de Monte Alegre, já que fazemos parte das mesmas redes profissionais de ensino, e, assim como Lemos também fez a pesquisa de campo, na mesma escola da qual sou professora, também fiz a pesquisa de campo, porém com objetivos diferentes.

Rodrigues (2019) em seu trabalho de dissertação apresentou contos dos paraenses José Veríssimo, Inglês de Sousa e Benedito Monteiro, objetivando que os alunos do 9º ano lessem mais e percebessem a leitura como meio de aquisição de conhecimento e valorização das práticas sociais. A aproximação com este trabalho dá-se pelo fato do tratamento e objetivos estar relacionado à leitura literária do gênero conto de autores paraenses, todavia os meios para se chegar aos objetivos foram outros. As estratégias de leitura de Solé e o aporte teórico de Koch & Elias, ambas se identificaram, todavia, Rodrigues encaminhou o seu trabalho com Souza & Giroto, enquanto o trabalho em questão seguiu a metodologia pedagógica de Cosson, com a sequência básica.

A dissertação de mestrado de Lemos (2017) apresentou contos de literatura de expressão amazônica com o objetivo de propor a reflexão sobre a importância da leitura literária, trabalhando com leitura, oralidade e escrita aliadas ao diálogo entre folclore e literatura de expressão amazônica com as atividades culturais da escola. Os contos apresentados foram do escritor Inglês de Sousa, voltados aos alunos do 9º ano. O que se alinha a este trabalho é o gênero conto, a mesma escola *locus* da pesquisa, o trabalho com leitura literária, entretanto o trabalho de Lemos atenta-se para a leitura e a produção textual, já o trabalho ora apresentado alinha-se à pesquisa de leitura literária.

Silva (2019) propõe em sua Dissertação de Mestrado uma proposta de intervenção pedagógica para a formação leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental, a partir da leitura e discussão de obras literárias com o objetivo de torná-los proficientes, leitores capazes de construir experiências, conhecimentos a seu processo de humanização, possibilitando sua educação literária. A autora selecionou contos de duas escritoras: Clarice Lispector e Maria Lúcia Medeiros. O Trabalho de Silva aproxima-se, na medida em que seleciona escritoras mulheres, além do trabalho com a leitura literária; os aspectos didáticos pedagógicos também

se aproximam, contudo a autora selecionou uma escritora do cânone literário nacional, enquanto Maria Lúcia Medeiros também faz parte do *corpus* da pesquisa ora apresentada. É uma escritora de literatura de expressão amazônica muito conhecida em Belém e no seu entorno, embora para outras partes do Pará seja desconhecida, por isso muito relevante, a nível de linguagem, temáticas, não deixando nada a desejar às outras escritoras reconhecidas nacionalmente. O trabalho afasta-se a partir do momento que Silva (2019) seleciona uma escritora do cânone nacional e outra de literatura de expressão amazônica enquanto o trabalho ora em destaque apresenta duas escritoras contemporâneas paraenses.

Deixamos para o final o trabalho dissertativo de Santos (2015), pois foi um dos primeiros que mais foi lido, relido, principalmente pelo fato de ser direcionado a alunos da EJA, 3ª Etapa e por tratar da literatura de expressão amazônica. O objetivo do trabalho de Santos foi diminuir as dificuldades de leitura apresentadas pela turma e permitir a discussão sobre questões universais da literatura. A autora selecionou dez textos literários para o *corpus* da pesquisa de intervenção, cinco do gênero poema e cinco do gênero conto, ressaltando que todos os autores dos textos selecionados são paraenses. O trabalho aproxima-se quando ressalta a literatura de autores paraenses, de literatura de expressão amazônica, apesar de diferenciar-se pela escolha do gênero, *poema*, que não é tratado no trabalho dissertativo em discussão.

Estas dissertações de mestrado são do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Foram selecionados pela aproximação quando dissertam sobre a literatura de expressão amazônica, quando abordam autores da região amazônica, especificamente escritores paraenses, quando trazem para o *corpus* da pesquisa textos no gênero *conto*, e como foi enfatizado no último texto analisado, traz o trabalho de pesquisa voltado aos alunos da EJA.

Apenas um trabalho trouxe como *corpus* do trabalho duas escritoras mulheres (Clarice Lispector e Maria Lúcia Medeiros); o trabalho em destaque também traz duas escritoras (Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher). O presente trabalho, contudo, além de trabalhar o gênero *conto*, a literatura de expressão amazônica, traz em seu bojo de pesquisa o trabalho com a escrita feminina, a escrita de mulheres contemporâneas e que abordam a personagem feminina e tem por objetivo investigar como a leitura de contos de expressão amazônica escrita por mulheres sobre a personagem feminina pode contribuir para que o aluno da EJA possa ler, compreender e interpretar as temáticas apresentadas nos contos de Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher, colaborando para sua formação leitora. Por este motivo, o trabalho em questão tem um olhar voltado prioritariamente para a leitura literária dos alunos da 4ª etapa da EJA e traz escritoras mulheres que tratam sobre a personagem feminina, uma vez que temáticas voltadas a personagens femininas são relevantes, atuais e necessárias de serem

lidas, comentadas, refletidas e criticadas, abordando temas como: submissão, silenciamento, violência e patriarcalismo.

4.3 O local da pesquisa

Antes de começar a descrição sobre o local da pesquisa, acreditamos ser conveniente e necessário falar sobre minha inserção na rede municipal de ensino até chegar na escolha do local da pesquisa. Como já mencionei na introdução deste trabalho, sempre foi um grande interesse fazer um Mestrado Profissional em Letras, no caso específico, o PROFLETRAS. Dessa maneira, como desde o princípio da minha carreira, sempre trabalhei com ensino médio. Tive que fazer concurso para me incluir no ensino fundamental, uma vez que somente poderia fazer o referido mestrado quem fosse professor efetivo da rede municipal de ensino que oferta o ensino fundamental; hoje este critério está excluído, pois professores do ensino médio podem fazer este mestrado.

Assim, em 2015, fiz concurso para este nível de ensino e obtive aprovação, mas somente em 2018 fui efetivada para sala de aula. A primeira escola onde trabalhei no ensino fundamental, e sempre fui lotada, foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Afrânio Arroxelas de Almeida Lins, popularmente conhecida como “Escola Afrânio Lins”. A escolha pode não ser das mais convincentes, mas insere-se na questão de afetividade pelo educandário, por estudantes, professores e funcionários, pessoas que carregam hospitalidade e respeito para com todos que adentram à referida escola. Isso não quer dizer que as outras escolas onde trabalhei no ensino fundamental não carregam estas características, mas a escola Afrânio Lins foi a primeira escola em que atuei em sala de aula, uma experiência ímpar com o ensino fundamental, especificamente com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa de campo foi realizada na escola Municipal de Ensino Fundamental Afrânio Arroxelas de Almeida Lins, localizada no Município de Monte Alegre-Pará. O município é localizado na Amazônia brasileira, no oeste paraense.

A escola em que a pesquisa de campo foi realizada (Afrânio Arroxelas de Almeida Lins) é registrada no INEP, sob o código 15007367. Localizada na Rua Manoel Joaquim da Costa, S/Nº, bairro Serra Ocidental, situada na periferia da cidade. A escola foi inaugurada no dia 16 de março de 1987, portanto, fez 37 anos de efetivo trabalho educacional. O educandário, no ano de 2023, contava com 385 alunos, distribuídos no turno matutino, vespertino e noturno. Oferece o Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano). À noite, atende a modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos) com duas turmas, uma de 3ª etapa e uma turma de

4ª etapa. Ressalta-se aqui que, no turno vespertino, a escola atende uma turma de 4ª etapa da EJA, em decorrência de estes alunos não poderem estudar no turno da noite por conta de trabalhos informais realizados nesse horário.

Com relação à estrutura física, no ano de 2020, a escola passou por um processo de reforma, sendo que em 2022 a escola foi reinaugurada. Segundo o PPP (2023, p. 9), o educandário oferece ambientes satisfatórios para toda a comunidade escolar. Todos os ambientes são amplos e com acessibilidade em todas as dependências; a escola tem infraestrutura adequada, a qual atendeu satisfatoriamente a pesquisa de campo.

A escola insere em seu contexto escolar vários projetos que são realizados no decorrer do ano, entre os quais, a festa junina que sempre é comemorada no mês de junho e faz referência à cultura de povo paraense através das danças, músicas, lendas e iguarias típicas; os jogos internos em que se destacam os esportes escolares e as disputas entre times e turmas; o projeto saúde na escola que envolve os alunos em atividades voltadas para o bem-estar social, psicológico e corporal do aluno; o projeto da consciência negra, cuja culminância é em novembro e enaltece a valorização do negro através da pesquisa, literatura, música, danças e teatro; e não poderíamos deixar de destacar, entre as atividades, o festival folclórico e cultural, que em 2023 foi realizado no mês de dezembro. Entre as atividades desenvolvidas e apresentadas durante o evento, destacam-se as danças, as lendas, as iguarias típicas e a referência ao famoso boi tira-fama, que é uma atração muito esperada no decorrer do evento, pois envolve narrativa, alegoria, adereço, figurino, cenário e temática a ser evoluída no dia da apresentação; é um mistério muito envolvente para estudantes, funcionários e espectadores.

Por falar neste festival, ele foi trabalhado na dissertação de mestrado *Além da vitrine: de espectador a leitor – uma proposta de leitura de literatura brasileira de expressão amazônica no 9º ano*, de Márcia Alessandra de Freitas Lemos. Segundo Lemos (2017, p. 41), “Busquei elaborar uma proposta que valorizasse a prática da leitura, oralidade e escrita, possibilitando o diálogo entre o folclore e a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica”. Lemos também fez a pesquisa de campo na Escola Afrânio de Arroxelas Almeida Lins, trabalhando em sala de aula a literatura e o diálogo com o festival folclórico que acontece neste educandário.

A escolha pela turma da EJA do turno noturno é porque trabalho em duas redes de ensino, uma municipal e outra estadual, dessa forma não poderia fazer a pesquisa de campo nos turnos do dia por conta do trabalho no Estado (Ensino Médio). Desde quando comecei a lecionar no ensino fundamental, trabalho com a modalidade EJA no turno noturno. Essa foi a condição primeira, mas não a principal. O que me despertou o interesse por esses discentes foi ver que a

maioria dos projetos e das ações pedagógicas não chega a esta etapa de ensino, como, por exemplo, a Olimpíada de Língua Portuguesa. Esses adolescentes e jovens adultos procuram nos estudos um meio de melhorar suas condições de vida e minimizar os problemas de exclusão social. Por esta razão, consideramos relevante e necessário realizar o trabalho de pesquisa de campo com a 4ª etapa, por delimitação do campo de pesquisa e por ser a última etapa em que estarão no Ensino Fundamental, com o objetivo de, quando chegarem ao Ensino Médio, saberem ler um texto literário com criticidade e autonomia.

4.4 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Trabalhar como docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ter consciência de que nos depararemos com um perfil diversificado de discentes. Neste perfil, constataremos em sala de aula a presença de jovens, adultos, mulheres, homens, com estado civil entre solteiros e casados, mas a característica principal é serem estudantes trabalhadores; raros são os que não trabalham. Em seu livro *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA*, Arroyo (2017, p. 13) nos faz a seguinte pergunta: “Quem são os adolescentes, jovens e adultos que, como passageiros da noite, chegam do trabalho para a EJA?”, obviamente que são jovens e adultos que precisam trabalhar para sobreviver e que buscam na escola uma alternativa para tentar mudar de vida e ter maiores oportunidades na vida. Concernente a esta pergunta, em pesquisas feitas sobre educação popular, Paiva (1983, p. 19) dá uma resposta à pergunta de Arroyo, provavelmente não é difícil supor a resposta:

São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e dos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. [...] Portanto, trazem consigo o histórico de exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar.

Diante disso, nos deparamos com estudantes diversos, todavia se assemelham por serem alunos que precisam trabalhar e, muitas vezes, o trabalho pode atrapalhar a vida escolar, o que ocasiona um abandono maciço na EJA.

Nesse contexto, podemos dizer que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinado àqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos nos ensinos fundamental e médio na idade certa ou apropriada, sendo que para ingressar no ensino fundamental a idade mínima é de 15 anos e para o ensino médio de 18 anos.

Sobre os documentos legais que amparam a Educação de Jovens e Adultos que não tiveram acesso aos estudos em tempo adequado, a Constituição Federal de 1988, na Seção I, Artigo 205, diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). Mais adiante, o Artigo 208 defende a educação aos que não estudaram em idade apropriada: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I-Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A LDB, lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), também comunga dos mesmos conceitos da Constituição Federal, tais como versa na Seção V, da Educação de Jovens e Adultos, artigo 37: “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, p. 32).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que define as aprendizagens do ensino infantil ao ensino médio a serem trabalhadas ao longo do ano letivo, no que diz respeito ao currículo de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, deixa a cargo dos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Cada instituição que integra a EJA tem por obrigação apresentar à comunidade escolar o currículo pedagógico desta modalidade de ensino, assim não existe uma preocupação pedagógica específica de aprendizagem com relação à EJA.

O Parecer do CNE/CEB 11/2000 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Este documento apresenta três funções fundamentais: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora. A função reparadora não se limita apenas a reparar danos, mas fornecer conhecimentos necessários para sanar possíveis percalços; atina-se a desenvolver a escolarização não valorizada na fase correta. Sobre a função reparadora, o Parecer 11/2000 diz: “[...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”.

Com relação à função qualificadora, esta tem como finalidade possibilitar o aprendizado por toda a vida, evidenciando na aprendizagem o principal objetivo da existência da EJA; é uma função permanente que deve estar presente em todas as funções. A título de

esclarecimento, a função qualificadora não se refere à qualificação profissional, mas a uma atualização do conhecimento.

Sobre a função equalizadora, o Parecer 11/2000 afirma:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (Brasil, 2000, p. 9).

Destarte, a função equalizadora possui um senso de justiça pensando na individualidade de cada estudante, sendo assim atenta para dar um suporte necessário para os discentes da EJA, pois, na maioria das vezes, sentem-se excluídos, desvalorizados. Cabe a esta função, então, dar suporte e maiores oportunidades de acesso e todos os meios de conhecimento a esses estudantes que não tiveram a devida atenção no tempo certo.

Embora os documentos legais, como a Constituição Federal, a LDB e o parecer da CNE/CEB 11/2000 deem prioridade à EJA, é válido ressaltar que como em muitos lugares de direitos, os direitos destes jovens e adultos são muitas vezes relegados, posto que as maiorias das ações e projetos não chegam a esta modalidade de ensino. Ainda que as funções reparadora, equalizadora e qualificadora sejam eficientes em suas teorias, na prática ainda há muito a que se conquistar, os direitos se fazem muito distantes das realidades desses discentes.

A EJA é uma modalidade de ensino tão importante quanto as outras, seria uma utopia pensar na não existência da EJA, considerando que todos tivessem a oportunidade de aprendizagem em sala de aula em idade apropriada. Como esta possibilidade está muito distante, o importante é valorizar a aprendizagem, a educação, as estruturas escolares e as metodologias de ensino para com esta modalidade de ensino. A Educação de Jovens e Adultos não pode ser desvalorizada e excluída do ensino, uma vez que a única oportunidade que estes jovens e adultos têm é a educação em horário e lugar acessível a ele.

4.5 Alunos participantes da pesquisa

Dezessete foram os estudantes participantes da pesquisa. Na realização do primeiro questionário e na primeira oficina, estavam presentes todos os dezessete estudantes, mas a partir do segundo semestre, duas alunas não retornaram. Uma porque passou no ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), e a outra não encontrou apoio familiar para continuar os estudos. Destes quinze alunos, dez homens e cinco mulheres

têm idades entre quinze a vinte e oito anos, portanto a turma é composta por adolescentes e jovens adultos.

Os menores de idade fazem parte do programa do governo; são incluídos no Bolsa Família. Os maiores de idade, que são seis alunos, trabalham informalmente como ajudantes em oficinas, pedreiro e trabalhadoras domésticas. Sobre os estudantes da escola, do local da pesquisa, o PPP (2023, p. 11) diz: “Os alunos que frequentam nossa escola, são provenientes de todas as classes sociais...”. Ressaltamos que esta afirmação vale para todos os alunos da escola dos turnos matutino e vespertino. É cabível ressaltar neste ponto que todos os alunos da EJA são alunos oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, uma vez que a maioria, os menores de idade, fazem parte do programa do governo (Bolsa Família) e os acima de dezoito anos trabalham informalmente, sendo que uma das características principais dos alunos da EJA é serem educandos trabalhadores, com idades variadas, com níveis de escolarização diferentes; é um público diversificado.

Um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas que ofertam o ensino de jovens e adultos é a permanência destes estudantes na escola, e entre os fatores que os levam ao abandono escolar estão a necessidade imediata de geração de renda, a formação de vínculo familiar, as práticas pedagógicas que não condizem com suas realidades, a gravidez e a falta de apoio na família. Dessa forma, uma das grandes peculiaridades de uma turma de jovens e adultos será sempre o abandono escolar. Sendo assim, não querendo adentrar nesta questão, a turma em pesquisa tem como identificação o abandono de alunos por fatores acima citados. No entanto, os que estão frequentando são alunos atuantes que, em sua grande maioria, têm o apoio na família e na escola.

5 RELATÓRIO DAS OFICINAS PROPOSTAS E REFLEXÕES

5.1 Proposta de intervenção

Como encaminhamento metodológico, trabalhamos o gênero *conto*. O projeto interventivo, cujo título *Contos com personagem feminina: para ler, fruir, pensar e formar*, foi direcionado aos alunos da 4ª etapa da EJA (Educação de Jovens e Adultos), destacando a leitura literária de duas contistas paraenses Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher. A proposta de intervenção tem como objetivo específico: contribuir para que o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possa ler, compreender e interpretar as temáticas apresentadas nos contos de expressão amazônica de Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher, colaborando para a sua formação leitora. Diante do objetivo geral, os objetivos específicos foram importantes para conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma satisfatória aliando teoria e prática, tais objetivos específicos que direcionaram o trabalho de pesquisa foram:

- Ler, compreender e interpretar a linguagem e as temáticas apresentadas nos contos de Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher;
- Formar alunos leitores através da leitura dos contos mencionados para que sejam capazes de ser sensíveis às questões sociais e culturais da nossa região;
- Ler para pensar, refletir e fruir considerando a narrativa, as personagens, o tempo e o espaço;
- Ampliar, por meio da leitura dos contos, a sensibilidade estética e crítica.

Os contos selecionados foram *Velas. Por quem?* e *Jogo de damas*, de Maria Lúcia Medeiros, e *Boca de Lobo* e *Por entre as pedras as águas choram*, de Monique Malcher.

As propostas metodológicas para as ações de leitura dos contos foram norteadas pelas propostas de leitura de Isabel Solé (1998), autora do livro *Estratégias de leitura*, e pelas propostas de letramento literário de Rildo Cosson (2021), de seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*.

Antes de iniciar os trabalhos de leitura em sala de aula, fizemos um levantamento dos reais e possíveis leitores. Para que isso fosse possível, realizamos a aplicação de um questionário semiestruturado, com 8 perguntas pessoais, 6 perguntas com múltiplas escolhas e 7 abertas, estas duas voltadas às práticas de leitura do participante. Sobre esta perspectiva, no início da pesquisa de campo, sondamos quem eram e como estavam os alunos em relação à leitura. Desta forma, foram realizadas várias perguntas para chegarmos a um indicador de como

estavam os alunos com relação à prática de leitura, seus hábitos e gostos de leitura. Esses elementos foram necessários e nortearam a construção da proposta. Também foi aplicado outro questionário, não estruturado, com 10 perguntas, na finalização dos encontros da leitura dos contos em sala de aula. Estes questionários proporcionaram um panorama para estudo e análise dos trabalhos realizados. Vale ressaltar que, como a pesquisa envolvia pessoas, ela foi antes submetida à comissão de ética da UFOPA.

Sobre as ações de leitura em sala de aula, elas foram embasadas nos estudos de Isabel Solé. Segundo a autora “[...] a leitura é um processo de interação entre leitor e texto” (Solé, 1998, p. 22). Assim pudemos perceber que, para que a leitura fosse efetivamente eficiente, teria que haver o envolvimento entre leitor, texto e autor. Destacamos que o ato de ler não é somente decodificar letras, palavras e frases, mas compreender o que está nas linhas do texto. Para que o aluno se envolva nos usos de uma leitura eficaz, são necessárias situações didáticas de leitura organizadas, que objetivem uma aprendizagem significativa de leitura.

De acordo com as estratégias de leitura desenvolvida por Solé, os procedimentos se realizaram em três momentos: antes, durante e depois da leitura. O primeiro momento diz respeito à motivação (antes da leitura), ocasião em que são levantados os conhecimentos prévios dos alunos sobre a leitura, a compreensão prévia do aluno sobre o gênero literário *conto*, as temáticas da leitura e sobre o autor dos contos. Em resumo, esse momento, do antes da leitura, objetiva fornecer aos alunos informações sobre o que irá ler. O professor orienta os estudantes para que usem seus conhecimentos prévios, o que facilitará o momento da leitura.

O segundo momento (durante a leitura) ocorre quando o professor direciona a leitura que pode ser com a dinâmica apresentada pelo docente de acordo com o texto e a turma. Assim, a leitura pode ser silenciosa, pode ser uma leitura em voz alta pelo professor ou pelo aluno ou uma leitura compartilhada entre alunos e professor. Neste momento, pode acontecer a interferência através de comentários sobre os sentimentos provocados pela leitura.

No terceiro momento (depois da leitura), acontece a reflexão, a compreensão e a interpretação da leitura. Esse momento pode acontecer da forma como o professor achar satisfatório para os alunos, seja através das inferências sobre a leitura, roda de conversa, produção de texto referente ao que leu.

As estratégias de leitura de Solé fazem relações coerentes com os procedimentos das ações desenvolvidas por Cosson (2021), por isso é favorável trabalhar as metodologias destes dois estudiosos. Cosson propõe trabalhar o letramento literário, que consiste em quatro passos para o efetivo trabalho com textos literários em sala de aula: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Segundo Cosson (2021, p. 54), a motivação “consiste em preparar o

aluno para entrar no texto”. Para que a efetivação da leitura seja ativada, é importante que a motivação seja adequada para que o aluno entenda satisfatoriamente a leitura.

A introdução diz respeito à apresentação do autor e da obra, sendo que este momento não deve demandar muito tempo para não transformar esta etapa em uma aula longa expondo a vida e as obras do autor com detalhes biográficos. Sobre a leitura, faz-se necessário o acompanhamento do professor durante toda a leitura. Também aqui não devemos confundir acompanhamento com policiamento; o professor deverá auxiliar o aluno no processo da leitura.

A interpretação é o momento em que o aluno, através das etapas seguidas, constrói sentido e, conforme Cosson (2021, p. 64), “[...] a interpretação parte do acontecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Neste momento, o aluno tomará posse da interpretação da leitura que também pode ser promovida pelo professor através de roda de conversas, debates, teatros e outras interpretações que poderão ocorrer de acordo com a interação da turma com o texto.

Levando em consideração as metodologias que serão realizadas, elas não comprometem o procedimento das atividades, visto que as estratégias de Solé visam à promoção da leitura como um todo, enquanto na metodologia proposta por Cosson o centro das atividades é o letramento literário. cremos, portanto, que os dois métodos podem ser usados conjuntamente para uma efetiva promoção da leitura de contos literários em sala de aula.

O início do processo da intervenção em sala de aula foi dia 26 de maio de 2023, depois da aprovação (dia 22 de maio de 2023) do projeto *Leitura de Contos de expressão amazônica: a personagem feminina no cenário literário*, submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, com CAAE: 67116323.1.0000.017, aprovado pelo parecer de número 6.072.208. Para melhor ilustrar e evidenciar como foi o processo desde o dia da aprovação do projeto, apresentamos no Quadro 2 o cronograma de todo o processo, desde a aprovação do projeto aos questionários e às oficinas propostas:

Quadro 2 – Cronograma dos eventos e das oficinas

Eventos e oficinas	Dia da realização	Objetivo	Número de aulas
Aprovação do projeto na Plataforma Brasil	22/05/2023	Aprovar para iniciar a pesquisa de campo.	-
Apresentação do Projeto, do TCLE e TALE	26/05/2023	Apresentar os documentos e obter aprovação dos responsáveis e alunos para iniciar a pesquisa de campo.	3

Questionário diagnóstico	02/06/2023	Verificar a intimidade (ou não) dos participantes com a leitura.	3
1ª Oficina: O que são contos?	23 e 30/06/2023	Apresentar o gênero conto assim como ler e interpretar.	6
2ª Oficina: Leitura do conto “Velas. Por quem?”	02 e 04/08/2023	Ler, compreender e interpretar.	6
3ª Oficina: Leitura do conto “Por entre as pedras as águas choram”	11 e 18/08/2023	Ler, compreender e interpretar.	6
4ª Oficina: Leitura do conto “Jogo de damas”	22 e 25/08/2023	Ler, compreender e interpretar.	6
5ª Oficina: Leitura do conto “Boca de lobo”	01/09/2023	Ler, compreender e interpretar.	4
Questionário avaliativo	15/09/2023	Avaliar as oficinas propostas.	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dessa forma, no dia 26 de maio, apresentamos aos estudantes, pais e/ou responsáveis de alunos menores de idade os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assinado pelos estudantes maiores de idade, e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), assinado pelos pais dos estudantes menores de dezoito anos e pelos próprios alunos, termos estes que esclarecem a participação dos estudantes na pesquisa.

Dia 02 de junho, foi apresentado aos alunos o primeiro questionário (todos os dezessete alunos da pesquisa responderam ao questionário cujo objetivo era diagnosticar a relação dos alunos da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos com a leitura. A partir deste diagnóstico, partimos para a etapa da realização das oficinas). O questionário constituiu-se de duas partes: a primeira, sobre os dados pessoais dos alunos, com oito perguntas com opções de resposta; a segunda parte com treze perguntas sobre as práticas de leitura dos estudantes, sendo que destas, seis apresentavam opções de resposta e sete eram de respostas livres.

Sobre os dados pessoais, depois das respostas, visto que a realidade destes estudantes é de grande afastamento da leitura, compreendemos no momento ser pertinente refletir sobre o que Britto (2015, p. 141) diz:

[...] o que e o quanto um cidadão é leitor depende, acima de tudo, de sua condição social e da possibilidade de ter acesso ao escrito, e isto depende das relações sociais. Não é por acaso que pesquisas relativas ao perfil leitor de revistas trazem dados tão insignificantes de níveis de leitura para o segmento mais pobre – exatamente aquele que tem menor poder de compra, que vive nas piores condições, que tem mais possibilidade de estar desempregado (estranha condição de cidadania essa!) Ou seja: os mais excluídos da leitura são também os mais excluídos da sociedade, os que não têm bons empregos (muitas vezes nenhum), não têm moradia, atenção à saúde, direito ao lazer. Não é ironia: os pobres consomem menos leitura, assim como consomem menos tudo!

Sobre as condições socioeconômicas dos estudantes, as afirmações de Britto comprovam a realidade dos estudantes da EJA da escola em que a pesquisa de campo foi realizada, pois, conforme suas respostas à pesquisa, são estudantes com condições aquisitivas baixas (dos nove menores de idade, sete precisam trabalhar para completar a renda familiar; dos oito maiores de idade, apenas uma não trabalha). Trabalhar durante o dia é uma das características dos estudantes da EJA. Nota-se, assim, que as relações sociais destes estudantes não são favoráveis ao contato com a leitura. Logo, a escola seria a única relação destes estudantes com a leitura. Foi observado, diante das respostas, que o aspecto socioeconômico é um dos fatores do afastamento do estudante da leitura.

Na primeira parte sobre os dados pessoais, a primeira pergunta indicava o nome do estudante, contudo, para a preservação da identidade do discente, não poderá em hipótese alguma ser identificado. A segunda pergunta versava sobre a idade, que variava entre 15 a 28 anos, sendo que destes 8 são maiores de idade e 9 menores. Destes, 7 são do sexo feminino e 10 do masculino. Tais indagações são apropriadas, uma vez que o tema da pesquisa versa sobre a compreensão da personagem feminina no contexto literário, por isso é importante a participação de homens e mulheres nesta pesquisa, para que juntos façam inferências sobre a mulher na literatura em relação à mulher da realidade amazônica.

Também julgamos necessário saber a religião dos participantes e analisar a questão ideológica. Bértolo (2014, p. 58), nos níveis de leitura, aborda sobre o nível ideológico: “Por ideologia entenderemos o sistema de crenças que dão base e sentido às práticas sociais nas que o sujeito leitor se vê imerso”. Empiricamente, já vimos discentes fazendo interpretações de cunho machista por defesa de sua religião. Portanto, observamos que o nível ideológico, quando centrado apenas no viés religioso, não é relevante para efeitos de uma interpretação crítica. Sendo assim, perguntados sobre a religião, 12 responderam que frequentam igrejas, entre elas a católica, a evangélica, a adventista, e 4 não frequentam ou não têm religião.

Com relação ao trabalho e ocupação dos estudantes, os discentes da EJA trabalham durante o dia, em trabalhos informais, e apenas 3 alunos não trabalham. Quanto à pergunta sobre o tempo que o estudante ficou fora da escola, apenas 2 não ficaram fora da escola. Vale ressaltar que a pandemia da Covid-19 foi um fator de afastamento do estudante da EJA da escola. Só a título de observação, até o ano de 2022, em Monte Alegre, havia quatro escolas que ofertavam a Educação de Jovens e Adultos, já com pouquíssimos estudantes. Desde o ano de 2023, devido à diminuição de estudantes nesta modalidade de ensino, apenas duas ofertam este ensino a estes jovens e adultos.

Sobre a série e a profissão/ocupação dos pais dos participantes, verificamos que são em sua grande maioria pais com pouco estudo, com profissões e ocupações informais; as respostas evidenciaram o pouco contato com a leitura em virtude de não ser favorecido em casa por causa do nível econômico, social e cultural.

A respeito das práticas de leitura, pelas respostas anteriores, percebe-se que o contato com a leitura é mínimo ou nenhum, pois poucos dispõem de livros em casa (apenas 6, e o livro que se destaca em casa é a bíblia). Perguntados se entendem o que leem, 10 responderam que sim, os outros não ou às vezes. Apenas 3 responderam que gostam de ler. A maioria lê um livro até a metade, e apenas 4 chegam até ao final da leitura.

Oito alunos responderam que leram um livro por indicação do professor, 5 por iniciativa própria, e os demais pelas ilustrações e pela capa. Sobre o que gostam de fazer nas horas de folga, por trabalharem em trabalhos braçais, preferem descansar; apenas um respondeu que lê.

Com relação à última etapa das perguntas (de livres respostas), sobre a relação dos discentes com a leitura, principalmente a literária, observamos, fazendo uma contextualização geral da turma, que a leitura não se faz presente por falta de oportunidades, de trabalho. Assim, comungamos com o que diz Britto (2015), na citação acima, assim como acatamos as ideias da pesquisadora francesa sobre leitura, Petit (2008, p. 138-139), quando diz: “Em grande parte, é uma questão de meio social. Vimos como os interditos, os obstáculos, podem ser numerosos para os que provêm de um meio pobre, mesmo que tenham sido alfabetizados: poucos livros em casa, a ideia de que a leitura não é para eles...”. Observamos, portanto, que os alunos não leem, não fazem a prática da leitura por não terem o contato efetivo com este advento. Por este motivo, em consequência da realidade dos alunos da EJA, e agora com o resultado do questionário, partiremos para a segunda etapa da pesquisa que é a efetivação das oficinas sobre leitura literária em sala de aula.

5.2 As oficinas

5.2.1 Primeira Oficina: Leitura de contos

Sobre a condução dos procedimentos metodológicos da primeira oficina pedagógica realizada com os participantes da 4ª etapa da educação de jovens e adultos, é mister abordar que se fez necessário a oficina “O que são contos”, primeiramente porque muitas vezes o professor fica comprometido com o conteúdo programático em que as questões gramaticais

prevalecem no planejamento, e a literatura fica aquém das propostas de sala de aula. Assim, o gênero conto foi apresentado aos estudantes para que conhecessem as características e as estruturas ao lerem um conto, tendo em vista a relevância de conhecerem os elementos do gênero. No primeiro momento da oficina, consideramos necessária a apresentação desses elementos, não deixando de lado, desde a primeira oficina, a sequência básica de Cosson (2021) e as estratégias de leitura de Solé (1998).

A oficina “O que são contos” foi realizada em dois dias (dia 23 e 30 de junho), com três aulas em cada oficina, totalizando 6 aulas de 35 minutos. Primeiramente, justificamos que o distanciamento entre o primeiro questionário e a primeira oficina deu-se em detrimento do feriado de *Corpus Christi*, dia 08 e o ponto facultativo do dia 09, e também devido à festa junina da escola que ocorreu dia 16 de junho; ressaltamos que as oficinas ocorriam sempre às sextas-feiras, que era o dia em que as aulas eram de 3 aulas consecutivas nesta turma.

No dia 23 de junho, primeiramente, dispus as carteiras dos alunos em semicírculo para que a visualização de cada participante fosse igual. Em uma roda de conversa, agradei a presença de todos os envolvidos na pesquisa e falei da importância dela na aprendizagem da leitura literária em sala de aula. Em seguida, perguntei aos estudantes se ouviram contos na infância ou mais recentemente e metade da turma respondeu que ouviu histórias na infância, como os contos de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, *A bela e a fera*, *João e o pé de feijão*, *Cinderela*; alguns meninos responderam que não ouviram histórias na infância, somente na juventude, e que contos para eles eram histórias contadas na frente de casa, como os contos de assombração, histórias de pescador e caçador. Inclusive, um aluno falou que gostava muito de ouvir histórias de pescador, dado importante, posto que grande parte do alunos da escola *locus* da pesquisa são filhos, netos ou vizinhos de pescador.

Sobre os recursos didáticos, levei livro de contos, cópias dos contos *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault, e do conto *Para que ninguém a quisesse*, de Marina Colasanti, um notebook, um datashow para apresentar em vídeo o que são contos, de onde surgiram, os elementos, as características e a estrutura do conto, contudo os recursos digitais não funcionaram neste dia. Desse modo, usei o quadro branco e minhas explicações para dar continuidade à oficina. Dadas as explicações, apresentei o conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault.

Perguntei à turma se eles já haviam lido ou ouvido o conto de *Chapeuzinho Vermelho*. Obviamente, por ser um conto clássico, todos já leram e ouviram; depois, perguntei como normalmente seria a finalização do conto, e todos foram unânimes em responder que, ao final do conto, o lobo come a vovozinha e os caçadores cortam a barriga do lobo e a boa

velhinha sai ilesa da situação inusitada; todos têm um final feliz, exceto o lobo por ser o antagonista da narrativa. Mostrei à turma o livro de contos *Contos de Perrault* (1999), de Charles Perrault, cujo conto *Chapeuzinho Vermelho* é o primeiro da coletânea. Os estudantes gostaram da ilustração em preto e branco (ilustração de Gustave Dore) do livro.

Dada a motivação do início da oficina, partimos para falar do escritor clássico Charles Perrault (1628-1703), que foi um escritor do século XVI; que ouvia as histórias orais e escrevia-as na sua versão, tais como *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Pele de Asno*, *O pequeno polegar*. Ficou conhecido como escritor das histórias infantis clássicas; seus contos foram traduzidos para vários idiomas e várias versões foram feitas e adaptadas a partir de seus contos. Partindo dessas informações sobre o livro e o escritor, os alunos ficaram encantados com a diversidade de contos criados em uma época muito distante.

A primeira leitura foi realizada por mim, lia parágrafo por parágrafo e a cada parágrafo ia fazendo a entonação de voz da mãe da Chapeuzinho, da Chapeuzinho Vermelho, do Lobo mal e da vovozinha. É interessante que os alunos não são acostumados com este tipo de leitura teatral e se entusiasmaram com a minha leitura performática.

Depois da minha leitura, na roda de conversa sobre o texto, perguntei sobre o que acharam da personagem principal do conto, a Chapeuzinho. Uma participante respondeu que ela era “burra”, outros responderam que ela era “ingênuas”, “boba”. Quando perguntei que parte da história eles mudariam, pensei que mudariam o final da história, mas nenhum aluno atentou ou acenou para esta parte; disseram que deveria mudar o personagem lobo, por uma pessoa humana, um homem. Disseram que o lobo seria uma figura de um homem velho assediador, que abusou de Chapeuzinho. Perguntei por que este lobo não poderia ser um jovem; eles riram e disseram que um jovem não precisa assediar jovens. Por fim, sinalizaram que a leitura e a interpretação do texto foram diferentes e participaram sem muito receio e vergonha.

A segunda leitura desta primeira oficina *Para que ninguém a quisesse* foi realizada no dia 30 de junho, último dia de aulas do primeiro semestre. Faltaram neste dia três participantes que justificaram a falta. A aula prosseguiu normalmente com a apresentação da autora do conto, Marina Colasanti (1937), que é uma escritora nascida em Eritreia, na Itália, mas desde pequena é erradicada no Brasil, e aqui realizou suas maiores conquistas como escritora nas categorias de contista, cronista e crítica literária; é uma autora contemporânea com inúmeros prêmios, entre eles o prêmio Jabuti, o prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e o prêmio Machado de Assis, pelo conjunto da obra.

Colasanti é uma escritora feminista, segundo ela mesma afirma, quando diz “Eu fui feminista desde criancinha, estabeleci que faria tudo o que meu irmão fizesse...” (Bazar do

tempo, 2022). Ainda conforme ela, só soube que era feminista depois que leu Simone de Beauvoir⁸. Por isso, escreve sobre o feminino em suas várias nuances e perspectivas. Os alunos gostaram da apresentação da autora e apreciaram sua elegância. Considerei importante a apresentação de Marina Colasanti por ser uma escritora atual e contemporânea e, principalmente, porque aborda o feminino.

Assim, o conto *Para que ninguém a quisesse* (1986) foi apresentado aos alunos, sendo que primeiramente perguntei o porquê do título. Um aluno respondeu que seria uma pessoa excluída, uma mulher feia, que a partir do título daria ideia de uma pessoa que ninguém a queria por perto por ser horrível. Fiz com que a leitura deste conto se desse de forma silenciosa. Depois da leitura, as meninas disseram de imediato que detestaram o conto, ficaram, nas palavras delas, com “ódio” do homem, que jamais ficariam com um homem que as tratasse desta forma. Os meninos da turma também não acharam correto o tratamento que o homem dava à mulher, um ciúme exagerado que tolhia a mulher de ter suas vaidades femininas. Afirmaram que na realidade conheciam muitos homens machistas e muitas mulheres submissas que não têm poder de decidir sobre sua própria vida.

Fiz uma pergunta sobre qual a diferença entre as personagens femininas dos contos lidos e uma aluna fez a seguinte comparação e afirmativa: “Professora, Chapeuzinho morreu fisicamente e a outra morreu psicologicamente”. Considerei esta resposta como uma interpretação para a qual fizeram analogias, comparações, e isto faz parte das interpretações de textos, o que chamo de *ver nas entrelinhas*. Um aluno disse que “tem mulher que apanha e ainda fica com homens ruins”. Outra aluna deu o seguinte depoimento que diz respeito aos direitos que nós temos, principalmente nós por sermos mulheres: “Professora, a polícia apareceu na minha casa querendo me prender, pois uma menina falou que eu havia batido nela, foi um equívoco, pois me confundiram com a mulher que havia batido nela. De imediato a polícia veio com agressividade para o meu lado, no entanto, falei dos meus direitos como cidadã e que ninguém, autoridade nenhuma, pode vir na minha casa e usar de violência comigo, depois a menina viu que não era eu, saíram sem pedir desculpas”. A aluna falou que toda mulher deve saber dos seus direitos para que ninguém a faça de fantoche e para não serem oprimidas.

Depois da leitura do conto, da interpretação, observei a desenvoltura e participação dos estudantes às perguntas e respostas que eles deram, que são de pessoas adultas que sabem se posicionar diante de temas tão relevantes e atuais, que embora o tempo mude, as temáticas sociais continuam as mesmas.

⁸ Escritora francesa, professora, ativista política e feminista (1908-1986). Sua obra *O segundo Sexo* (1949) é um tratado que aborda a mulher, a opressão em um mundo conduzido pela dominação do homem sobre a mulher.

Como atividade final da oficina todos os alunos presentes preencheram o quadro dos elementos dos contos lidos, que se dispunha com a seguinte estrutura: nome do conto, autor, foco narrativo, personagens, espaço, tempo e enredo. Não sentiram dificuldades no preenchimento do quadro, fazendo logo as percepções práticas dos autores do conto, do foco narrativo, as personagens do conto, o lugar onde se passava a narrativa, assim como o tempo cronológico em ambos os contos e o enredo que foi abordado de maneira oral; situaram com suas palavras os contos propostos nesta oficina literária.

A primeira oficina “O que são contos” foi, de maneira geral, satisfatória, pois os alunos participaram, deram respostas ao texto, fazendo seus entendimentos acerca da narrativa proposta, fazendo reflexões dos acontecimentos do texto, situando-os em um contexto real e atual. No final deste encontro, desejei boas férias a todos, e que retornaríamos com a próxima oficina na primeira semana do mês de agosto, se tudo ocorresse satisfatoriamente.

5.2.2 Segunda oficina: Leitura do conto “Velas. Por quem?”

A segunda oficina foi realizada depois das férias dos discentes e professores, nos dias 02 e 04 de agosto. Fiquei receosa com relação à participação deles, ou melhor dizendo, ao retorno efetivo. Digo isso porque uma das peculiaridades dos discentes da EJA está relacionado ao trabalho, isto é, se ele não tem como prover seus estudos, ele sai de cena, ou mais precisamente, abandona a escola. Isso é muito comum, por mais que a escola proporcione meios, como uma boa estrutura, bons professores, alimentação, não é o suficiente para mantê-los na escola. Posta esta argumentação, vi que duas participantes não estavam presentes, uma porque passou na avaliação do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e adultos (ENCCEJA), e a outra porque tinha filhos e não dispunha de uma rede de apoio para cuidar das crianças.

No primeiro dia da segunda oficina, agradei a presença de todos, disse que estava satisfeita com o retorno deles à escola e que começaríamos a trabalhar textos de expressão amazônica. Nesta oficina, falei que apresentaria contos de expressão amazônica, que abordariam o lugar, a cultura, as pessoas e mais precisamente personagens femininas amazônicas, mas com sentimentos e histórias universais. Todos estavam tranquilos e atentos à minha abordagem.

Como está no cronograma, a segunda oficina intitulou-se Oficina Leitura do conto “Velas. Por quem?” Como motivação (antes da leitura), apresentei duas reportagens de títulos *Mulher é resgatada após 72 anos de trabalho escravo no Rio*, reportagem de Leonardo

Sakamoto e Danilo Camargo, Repórter Brasil (2022), e a outra *Doméstica é resgatada após passar 43 anos em condições análogas à escravidão*, ‘*Diziam que ela era da família*’, diz *procurador*, por Ricardo Novelino, G1 Pernambuco (2022). Ambas abordavam mulheres que moravam e trabalhavam em casas de família e não recebiam nada por isso, havendo obviamente exploração doméstica. Dividi a turma em duas equipes para que lessem e depois comentassem sobre o que diziam as reportagens.

Todos leram e quiseram atrapalhar o turno de fala um dos outro; falei que cada equipe teria a sua vez. Dividi a turma em equipe 1 e equipe 2. A equipe 1 ficou com o primeiro texto e foi a primeira a se manifestar: os alunos falaram sobre a escravidão pela qual a senhora de 84 anos passou 72 anos sem receber, sem direitos e ainda era tratada como da família; na fala deles: “imagina se não fosse da família”; falaram que a reportagem foi bem clara ao informar sobre os danos causados a esta senhora, porque era tratada como escrava.

A equipe 2 ficou com o segundo texto; os alunos compararam o texto deles com o primeiro e disseram que também falava a respeito de uma mulher com trabalho análogo à escravidão e que ela “era tão tola, ingênua”, que não percebia que estava nesta situação de descaso. Falei que os dois textos falavam de assuntos parecidos, sobre trabalho em casa de família, análogo à escravidão e, devido à falta de informação, conhecimento, descaso por parte das famílias, estas mulheres passaram muito tempo sendo subjugadas, oprimidas por esta família; falei que estas reportagens pertenciam a um texto que abordava uma realidade através do gênero *reportagem*. Comentei, entretanto, que outros gêneros podiam abordar esta temática social, ou outros assuntos de relevância, de denúncia social, como o que eu apresentaria, posteriormente, o curta-metragem intitulado *Vida Maria*, de Márcio Ramos.

Os alunos assistiram ao curta-metragem *Vida Maria* muito concentrados, depois comentaram que a animação era muito bonita, e a história das Marias que se repetem, crianças meninas que trabalham, não estudam e não brincam, têm uma vida que se reproduz: são crianças trabalhadoras, preparadas somente para se casar. Casam e têm muitos filhos e nada nas suas vidas muda. É um ciclo feminino que não tem melhores futuros de vida. As meninas falaram que não queriam ter muitos filhos, queriam casar sim, mas dar prioridade para os estudos e depois ao trabalho.

Considerei necessário trabalhar as reportagens que tratavam sobre o trabalho escravo entre mulheres já adultas que passaram uma vida sem a percepção de que não tinham vida própria. Já o curta-metragem apresenta uma menina/criança que não tem o direito de estudar, somente trabalhar, depois casa e tem uma numerosa prole. No curta-metragem, é nítido perceber que as histórias se repetem com uma geração de Marias, ou uma geração de mulheres.

As duas motivações, (antes da leitura) tanto a reportagem quanto o curta-metragem, foram apropriadas para que depois dessas inferências, adentrássemos na leitura do conto.

Introduzi a escritora Maria Lúcia Medeiros, falando a respeito de suas obras, sua rica vida literária e pedagógica, mostrei a fotografia da escritora. Acharam a escritora com “cara de escritora”, palavras deles. Pequei o livro *Velas. Por quem?* (1997), mostrei a capa do livro, que tem uma fotografia do rio Amazonas e a floresta ao fundo, e foi repassado para que todos pudessem tocar e ver os contos apresentados no livro. Finalizamos esse dia com a apresentação do livro *Velas. Por quem?*.

No dia 04 de agosto, passamos para a leitura, entreguei uma cópia do conto para cada estudante; a primeira leitura foi silenciosa, em seguida, foi compartilhada entre professora e alunos. Primeiramente, perguntei sobre a relação do título com o conto, qual o real sentido da palavra vela no decorrer do texto, perguntei se fazia referência aos substantivos vela de barco, vela de iluminar ou do verbo velar. Eles foram enfáticos em dizer que se tratava de velar outra pessoa, no caso, cuidar da família e eles (a família) nem ligavam para a menina.

Perguntei sobre as inferências do texto sobre a realidade do contexto amazônico, se o texto trazia imagens que pudessem retratar o solo amazônico; eles falaram que no momento que ela salta das águas barrentas, sai do barco, já daria para visualizar o contexto amazônico.

Não pude deixar de instigá-los sobre a grande recorrência da palavra *fatal*, que contaram e falaram que no texto aparecia nove vezes e dava a ideia de que a chegada da menina não seria auspiciosa. Nesta leitura, puderam observar, ver as suas reflexões sobre a compreensão e interpretação e análise linguística que fizeram sobre a palavra *fatal*, que no texto tem um significado de uma finalização sinistra, só que, segundo eles, pode haver contexto em que pode configurar coisa boa. Um aluno disse que dependia do contexto, no texto configurava desfecho ruim, mas que em frases como “Aquele remédio foi fatal, infalível para fulano ficar bom” ou “Aquele menina está fatal com aquela roupa” podia ter sentido positivo; vi que a análise deles tinha sentido.

Sobre as questões temáticas, os participantes viram uma menina que poderia ser qualquer uma daquelas da reportagem, que poderia ser a *Maria*, de Vida Maria, sem estudar, sem brincar. A menina, segundo eles, vive para trabalhar e servir. Ficaram indignados com a parte que o filho e o patrão (abusador e pedófilo) abusavam do corpo da menina; e ela calada, silenciada, não sabe nem o que está acontecendo:

Nem tinhas cor definida nem peito tinhas, só os carocinhos que doíam e que a cozinheira te ensinou apertar dois caroços de milho e dar pro galo para que não crescessem tanto. Mas cresceram e logo o doutor e logo o menino, horário estranho,

pesada hora, apertavam também, bolinavam, teu corpo ereto, tua cabeça baixa, coração aos pulos. Virou hábito deles, ficou pra costume, nem ousaste compreender, só aprender, Ó pequena! (Medeiros, 1997, p. 12).

Eles disseram que hoje acontece muito de jovens com sonhos de estudar, mudar de vida, irem morar na casa de outras pessoas, como integrantes da família, mas que no final é esta realidade do conto, não estudam, trabalham sem receber salário e muitas são assediadas com consequências desastrosas: engravidam e muitas vezes são expulsas da casa dos patrões. Muitas ainda são silenciadas, não denunciam. Os participantes falaram que este conto poderia ser uma realidade.

Na roda de conversa, fizeram as comparações entre o conto, a reportagem e o curta-metragem; identificaram sempre a figura de uma mulher silenciada e que em nenhum momento esta mulher se revolta; viram que em *Velas. Por quem?* ela era mansa em comparação com o búfalo, o cão, a corsa. As meninas/participantes foram enfáticas ao dizer que, em pleno século XXI, não daria mais para ser uma mulher que não conhecesse os seus direitos, mas que ainda acontecem casos idênticos aos do conto.

A proposta apresentada nesta oficina objetivou compreender e interpretar o conto sobre o contexto social no qual a personagem principal está inserida, fazendo com que o leitor/participante lesse, compreendesse, interpretasse e desse respostas às suas indignações sobre o contexto no qual esta personagem é apresentada no texto, por isso a importância de mostrar outros gêneros para evidenciar que a mulher é apresentada de várias formas na realidade e na arte, embora o contexto social seja o mesmo.

5.2.3 Terceira oficina: leitura do conto “Por entre as pedras as águas choram”

Em julho do ano de 2023, participei de uma oficina ministrada pelo Professor Doutor Rildo Cosson, na UFRN, Currais Novos-RN, intitulada *Oficina de Letramento Literário: leitura contrastiva*. Nesta oficina Cosson, apresentou como trabalhar a sequência básica em sala de aula, assim como fazer a leitura contrastiva em gêneros literários; foi uma oficina muito válida para colocar em prática o que foi ensinado. Na leitura contrastiva, nos são apresentados textos, a partir dos quais vamos fazendo comparações, inferências, contrastes com outros que podem ser de outros gêneros literários (contos, crônicas, poemas), ainda que sejam textos com o mesmo valor temático. Nesta terceira oficina, assim como nas outras, empregamos a sequência básica, mas na leitura literária do conto *Por entre as pedras as águas*

choram. Fizemos a leitura contrastiva entre um conto e outro, fazendo comparações e inferências entre o conto *Velas. Por quem?* E o conto *Por entre as pedras as águas choram*.

Nos dias 11 e 18 de agosto, trabalhamos a terceira oficina literária, intitulada Leitura do conto “Por entre as pedras as águas choram”. Na motivação, apresentei cartazes que faziam denúncia à violência infantil. Perguntei qual a motivação da apresentação dos cartazes, e eles foram enfáticos ao afirmar que o conto que seria lido trataria sobre violência infantil. Em seguida, os discentes leram o artigo 4º do ECA, o qual diz: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer...”; são direitos voltados à proteção e aos cuidados com a criança e adolescente.

Perguntei aos participantes se esses direitos estavam sendo assegurados. Uma participante foi enfática ao dizer que muitas crianças sofrem maus tratos em sua própria família, sendo que os pais deveriam ser os principais responsáveis e não fazem jus a este dever. Os alunos fizeram uma associação com o texto *Velas. Por quem*, porque disseram que no texto ninguém da família cuidou daquela menina que teve seus direitos tolhidos. Falaram que o texto da oficina falaria sobre criança, injustiças.

Em seguida, apresentei o livro *Flor de Gume* (2022), da escritora paraense Monique Malcher; levei dois exemplares do livro que foram repassados de carteira em carteira. Um participante falou que pela capa do livro, pelas ilustrações, imagens, nas cores quase na totalidade do verde, plantas, flores, o livro falaria sobre histórias que ocorreriam na Amazônia. Depois dessas inferências, na introdução, mostrei o vídeo “Fala Amazônia”, em que Malcher se apresenta como uma legítima representante da escrita amazônica, pois, segundo a escritora, a Amazônia impacta em seu trabalho através das histórias, das pessoas, dos corpos femininos que habitam este lugar. Apresentou seu livro *Flor de Gume* como um dos trabalhos que abordam temas sociais, como o abuso, maus tratos e a mulher como personagem central dessas narrativas.

Os alunos falaram que a escritora era “diferente” porque usava brincos no nariz, tatuada e a chamaram de moderna e muito moça. Na cabeça deles, as escritoras eram velhas.

Em seguida, entreguei uma cópia do conto para cada aluno; eles leram primeiro silenciosamente. Ao terminar, as participantes mulheres disseram que o texto era triste e que tocava fundo na alma; que poderia ser a realidade de muitas meninas e o relacionaram ao conto anterior, dizendo que infelizmente muitas meninas sofrem sem ter apoio da família, de outras pessoas da sociedade. Falaram que no conto *Velas. Por quem?* a personagem sofria maus tratos de uma família que não era a sua, trabalhava, era abusada e não falava nada e que, no conto *Por*

entre as pedras as águas choram, a personagem sofre maus tratos, violência física pelo próprio pai, que era para defendê-la por ser sua filha. E que também, neste conto, embora a personagem sinta raiva, ódio, não pode fazer nada, porque é uma menina, menor de idade.

Perguntei se o título condizia com o texto. Uma participante disse que sim, pois a menina era uma pedra (a violência que sofria a tornava forte), chorava e essa dor a fazia forte. Depois, a leitura foi direcionada aos alunos, que leram parágrafo por parágrafo e foram fazendo inferências, de acordo com minhas abordagens. Um acontecimento me fez perceber que ter um olhar mais atento e participativo em sala de aula faz com que os estudantes também participem, eles percebem que não são tolhidos de suas falas, que podem participar em igualdade. Neste dia, pelo fato de um participante ter mencionado, logo no primeiro dia, que não gostava de ler e se fosse para ler (em público) ele não participaria da pesquisa, eu disse que ele ficaria à vontade, que se ele não quisesse ler em público eu jamais o obrigaria a fazer tal ato. Nesta oficina, este estudante leu, fiquei surpresa. Percebi neste aluno, assim como muitos que resistem participar em sala de aula, que a condução de uma metodologia deve alcançar a todos sem que este estudante se sinta tolhido de vivenciar o real sentido da aprendizagem e ver que todos são capazes de falar e de serem ouvidos. Ressalto que este aluno foi muito assíduo e participativo, principalmente na interpretação das leituras.

Sobre o primeiro parágrafo, falaram que o pai da personagem era violento por fazer a menina matar um tatu sem querer, além de ser uma criança para pegar em arma. Abordaram que o pai era violento por também ser vítima de violência na infância, e ele repetia a mesma história com a filha. Perguntei quem seria a mulher que ela via no igarapé. Uma participante disse que muitas pessoas no interior acreditam em mãe d'água e poderia ser este ser que sentia as dores desta menina e chorava com ela. Falaram também sobre a menina ir forçada ficar com o pai nos finais de semana, falaram que, por orgulho, os pais ficam com os filhos para fazer sofrer a mãe e a própria criança, no caso, a menina. Disseram que este pai seria descrito como um homem falante, que conquistava as mulheres mais velhas por sua lábia, porque dinheiro ele não tinha e não era bonito.

Os participantes viram que os temas apresentados no texto eram a violência, o abuso, os maus tratos e que também tratava sobre a mitologia “mãe d'água”. No final da oficina, fiz uma brincadeira com a turma denominada “o presente”, que prioriza as qualidades positivas e o escolhido diz quem tem essa qualidade. Vence quem no final tem a qualidade de leitor. O vencedor foi um estudante que todos elegeram como o leitor. Ganhou o livro *Flor de Gume* e uma caixa de chocolate que foi distribuída entre todos os 15 participantes.

Foi uma oficina cuja maior dificuldade foi a interpretação do contexto mitológico existente no conto: “O igarapé era triste, sentia que ali era um buraco com lágrimas de uma mulher gigante que eu via nos sonhos durante as noites que passava no sítio. Ela me chamava, queria dizer algo no meu ouvido” (Malcher, 2022, p. 24). Os participantes sentiram dificuldades de associar esta mulher que aparecia no igarapé com entidades mitológicas, como a Iara, sereia, mãe d’água; somente a partir da minha inferência sobre as lendas da Amazônia é que puderam fazer a ligação com o conto lido.

Apesar disso, a participação dos estudantes foi muito proveitosa e entusiasmada com relação ao conto lido, principalmente quando abordavam, comentavam e faziam inferências sobre o conto e o relacionando com outros textos lidos e com casos da própria realidade. Fazendo uma análise da condução da leitura do conto, das etapas da sequência básica e das estratégias de leitura, observei que a metodologia é planejada, realizada, embora no contexto de sala de aula, possa ser reavaliada para uma melhor efetivação em aulas posteriores. Assim observo que na motivação (antes da leitura) também poderia ter apresentado como proposta uma lenda amazônica, como por exemplo a da Iara.

5.2.4 Quarta oficina: leitura do conto “Jogo de damas”

No dia 22 de agosto, na quarta oficina, a leitura do conto “Jogo de damas” foi apresentada aos participantes. Nesta oficina, usamos o datashow para trabalhar a motivação. Apresentei à turma desenhos de um jogo de damas de tabuleiro e mulheres damas da sociedade. Perguntei sobre o que trataria o conto intitulado *Jogo de damas*. Em seguida, ouvimos a música *Jogo de damas*, de Milton Carlos, uma música da década de 70 (pensei que os alunos iriam sinalizar que a música era antiga, antiquada, no entanto, todos gostaram de ouvi-la). Falaram que esta dama da música era sinônimo de dama da noite, nas palavras deles hoje moderna “mulher que vende amor”.

Perguntei se hoje uma música como esta seria vista como preconceito a uma mulher, já que a letra se reporta à mulher: “do seu pouco valor”, “você é vulgar”. Disseram que hoje essa música não seria aceita devido a letra ser muito pejorativa e desqualificar a mulher. Mais uma vez, voltamos à letra da música; interessante a diferença entre a distância da idade dos alunos (15 a 28 anos) e da composição da música, que é de mais de 45 anos, ainda assim ouviram e cantaram o refrão. Os participantes falaram que o conto poderia associar-se à narrativa de uma prostituta; outros, a um jogo que teria mulheres como personagens.

Solicitei que me fizessem um pequeno texto sobre suas relações familiares para a próxima aula. Todos fizeram os textos neste dia, mas falei que só retomariamos na próxima aula quando daríamos continuidade à oficina.

Na continuação da oficina, no dia 25 de agosto, todos foram unânimes em falar sobre seus relacionamentos familiares e falaram que sempre têm umas discordâncias com um irmão, as ideias não combinam com pai ou mãe, mas que precisam conviver; disseram que não existe uma família perfeita.

Sobre a introdução da leitura, falei que iríamos ler outro conto de Maria Lúcia Medeiros, e eles falaram que já a conheciam a partir do primeiro conto da oficina. Em seguida, distribuí uma cópia do conto para cada participante, pedi para sublinhar de azul as vezes que a personagem Maria aparecia no conto e de vermelho Marta. A leitura foi feita silenciosamente; depois, pedi que marcassem as partes que consideraram mais comoventes ou emblemáticas. Os alunos foram unânimes ao dizer que o conto falava a respeito do relacionamento de três irmãs, mas que a narradora não tinha uma convivência boa com Maria. O texto fala sobre essas damas, um jogo de relacionamento entre irmãs, principalmente com a narradora e as irmãs.

Uma participante marcou “Maria, por que me odeias?” e disse que achou muito forte esta expressão pela narradora e que esta situação pode sim ser real entre irmãs, muitas vezes motivada por inveja. Outros participantes marcaram “Às vezes penso que Maria não queria ter o pai que tivemos, a mãe tão frágil que tivemos e um avô poderoso e frio que escreveu a história inteira da única filha, nossa mãe”; essa parte relacionaram à autoridade do avô em decidir a vida da filha. Um participante falou que sua avó casou-se muito cedo, com treze anos, porque foi obrigada. Falou que hoje não existe mais essa realidade de casar obrigada. Outra marcou o trecho “Não tenho culpas, tudo foi resolvido por nosso poderoso avô”, e disse que esse avô era muito poderoso, porque resolvia tudo, além de resolver a vida das mulheres da família, ainda resolvia que parte caberia a cada uma. Ainda abordou que a narradora não havia casado para cuidar do patrimônio da família, tudo foi resolvido pelo avô. Falaram que o homem era muito poderoso e que não queriam ter um avô desses.

Outra marcou a parte “Maria se encontrasse agora neste quarto e descobrisse que tenho este diário não me perdoaria o diário” e falou que somente no final do conto dá para entender que a narradora escreve toda a história em um diário, que as pessoas usam diários para escrever sobre sua vida, sua rotina e que a sua irmã Maria não iria gostar de ver sua vida no diário da irmã.

Para finalizar, todos participaram de um jogo de tabuleiro literário sobre o conto. Fizeram duas equipes, e a equipe com o número maior do dado começaria o jogo. As perguntas

de compressão e interpretação eram sobre o conto lido, quem respondesse as perguntas corretamente e no jogo chegasse primeiro, venceria o jogo.

A equipe vencedora foi a dos meninos. Ganharam uma caixa de chocolate e um livro *Flor de gume* que foi para a biblioteca da escola. Obviamente, que na brincadeira aconteceram atritos, pois todos queriam vencer, porém falei que o importante foi a participação de todos no jogo. Ao final, todos ganharam.

Esta oficina resgatou a compreensão do conto lido para um olhar das divergências familiares, assim como as particularidades de cada pessoa, embora a família tenha uma mesma educação para com todos, as pessoas são diferentes entre si. Contudo, o que estava na superfície do conto e que foi abordado pelos participantes foi a questão do poder patriarcal, declarado na figura do avô que conduziu a vida de cada mulher da família. É nítido confirmar que tais vivências ainda ocorrem na atualidade, mas que, a partir da educação que as mulheres recebem hoje, que é de estudar, trabalhar, não depender de uma figura masculina, esta realidade vai mudando, se configurando de outra forma e com outro pensamento. A leitura nas entrelinhas, a interpretativa vai além da percepção de ver que hoje os papéis são iguais, embora a sociedade seja a mesma do passado.

5.2.5 Quinta oficina: leitura do conto “Boca de lobo”

No dia 01 de setembro, foi nossa última oficina, Leitura do conto “Boca de lobo”, conto da escritora Monique Malcher. Comentei que já havíamos falado dela. Eles não esqueceram da escritora jovem que escreveu o conto *Por entre as pedras as águas choram* e ainda acrescentaram que era uma escritora *moderna e descolada*. Novamente, repassei entre os alunos dois livros da escritora para que vissem, observassem a capa, a contracapa, as ilustrações. Não esqueci de dizer que Malcher quem fez a ilustração do livro. Eles teceram comentários, como “linda capa”, “a escritora é muito inteligente e vai ganhar muito dinheiro porque escreve e ilustra seu próprio livro”. Enfatizaram, de novo, que pela capa e contracapa falaria de Amazônia, rios e florestas, como no primeiro conto da escritora que abordava igarapés, caça; seria um conto que falaria sobre a região amazônica.

Após esta abordagem, falei que o nome do conto era *Boca de lobo*. Levei figuras alusivas às várias significações sobre o que seria boca de lobo: uma ferramenta de furar buracos, um lobo com uma bocarra e uma rede com os punhos diminuídos através de um nó solto e que nós da Amazônia conhecíamos muito bem o que era uma boca de lobo. Obviamente que todos disseram que o texto se reportaria à última figura. Em seguida, mostrei fotografias de barcos e

um quadro de Pablo Picasso “A menina com o barco”; todos acharam as artes muito bonitas, principalmente o quadro de Picasso e afirmaram que o conto trataria de redes, viagens, barco e uma menina, pela última ilustração da menina com o barco.

Em seguida, li o conto enfatizando alguns trechos como “Sempre muito desequilibrada para andar em barcos” (Malcher, 2022, p. 14). Nessa parte, os participantes se reportaram à infância e alguns disseram que tinham medo de entrar nos barcos, principalmente quando tinham que andar por sobre as pranchas bambas. Depois, também apresentei palavras do texto do conhecimento da nossa linguagem paraense, como *cocoruto*, *cunhatã*, *chocar ovo*, *ferpa*; os alunos falaram que estas expressões eram de nossa linguagem, própria da nossa região, e que no conto havia poucas para expressar nosso falar.

Apresentei uma passagem que considero muito emblemática em *Boca de lobo* como “...eu ia dando a direção, porque sempre queria as profissões masculinas e ao menos uma vez dar o norte de alguma coisa” (Malcher, 2022, p. 16). As participantes consideraram que infelizmente ainda existem profissões que são exercidas mais por homens e que as mulheres, quando as exercem, ganham menos; falaram que existe uma injustiça social muito grande, que a mulher é tão inteligente e capaz quanto qualquer homem e enfatizaram que os direitos devem ser iguais.

Os participantes também concordaram com as afirmativas das participantes. Depois destes comentários, apresentei um vídeo em que a escritora Monique Malcher lê o próprio conto *Boca de lobo*, lendo de uma maneira enfática cada palavra, frase e parágrafo, de uma maneira que envolve os ouvintes; todos os participantes ouviram atentamente a leitura.

Depois da leitura da escritora, ouvi os relatos de viagens dos participantes. A primeira pergunta foi se todos já haviam viajado de barco. Todos disseram que sim. A primeira a falar de viagem foi uma participante que geralmente não falava muito nas oficinas. Mas, na sua fala foi bem detalhista. Falou de uma viagem que fez de Santarém a Manaus e sobre uma farinha que tinha que levar, que o gerente do barco fez uma brincadeira de que ela havia esquecido a farinha no porto de Santarém; no final das contas, a farinha chegou intacta em Manaus. Outra participante falou de uma história de um quase naufrágio; outro participante relatou suas viagens em barco para pescar. Outro falou de sua primeira e última viagem quando criança para Belém e que foi de barco, disse que foi chorando a viagem toda, pensando que não iria mais voltar.

Foram relatos de viagens interessantes, e todos os participantes contaram suas experiências de viagens. Sobre a narrativa como um todo, falaram que a narrativa falava sobre uma menina, lembrando de histórias felizes de viagens no barco com sua mãe, ao mesmo tempo

em que faz reflexões sobre o que podia ou não fazer no barco, por exemplo não podia ir para o andar de cima que era o andar onde os homens ficavam para beber. E que deveriam ficar longe do motor, por causa, segundo os participantes, dos escarpelamentos.

Outro participante comentou a respeito do título que não estava adequado à narrativa: deveria ser o barco e a criança. Não interferi nas considerações do participante, mas falei que a escritora fala no texto sobre a boca de lobo, da poesia observada por ela na composição deste nó: “Quando mainha fazia a boca de lobo na rede, virando o punho de modo a criar duas orelhas de coelho que encontram – para a bunda não encostar no chão ao sentar -, achava lindo” (Malcher, 2022, p. 17). Mesmo assim, ele preferiu outro título.

Esta oficina, assim como as outras, foi muito proveitosa, com a participação de todos, desde à motivação à introdução, à leitura e interpretação dos contos. Foi uma oficina que resgatou as vivências e experiências dos participantes, apresentando a realidade de uma menina que sempre viaja em barcos, a rotina das viagens, o que uma mulher pode ou não fazer, assim como o sonho de se igualar ao homem, quando diz que queria ter uma profissão masculina e pelo menos uma vez dar direcionamento de alguma coisa. Um conto que mostra a realidade nas viagens nos rios da Amazônia, mas que traz linguagens e temáticas que induzem a reflexões. Ressalto a dizer que Malcher, nas palavras e expressões, na literatura que escreve mostra as realidades boas ou ruins pelas quais passam muitas meninas e mulheres.

No último encontro, os alunos responderam a um questionário sobre os contos propostos.

5.2.6 Segundo questionário

No início da pesquisa interventiva, tínhamos 17 participantes em sala de aula, como já foi abordado duas alunas não deram continuidade à pesquisa. Desta forma, ao questionário final 15 alunos responderam, sendo que destes, 5 do sexo feminino e 10 do masculino. A aplicação do questionário foi realizada dia 15 de setembro. O segundo questionário foi uma avaliação para a coleta de dados sobre como os participantes da pesquisa se posicionariam diante das leituras realizadas, assim como sobre os procedimentos da intervenção *Contos com personagem feminina: para ler, fruir, pensar e formar* responderam ao problema da pesquisa, e se foi satisfatória ou não, de acordo com a proposta interventiva.

Considerando que nas respostas do primeiro questionário grande parte dos participantes (seis estudantes) não tinham aceitação ou contato efetivo com a leitura, é relevante observar que estes participaram ativamente das oficinas de leitura. Ressalto que, embora a

intenção de levar as oficinas com leitura de contos tenha sido a mais altruísta possível, com objetivos e propósitos, não se encontra em todos com a mesma receptividade, pois, se pudessem escolher entre ler a jogar no celular, este último para eles seria mais interessante, para os meninos menores de idade, especificamente. Os participantes maiores de idade e as participantes sempre ficavam mais atentas à leitura e às propostas das oficinas. Assim, faço valer as considerações de Britto quando diz: “Aprender a gostar de ler (como de estudar, de escrutinar, de analisar, de indagar) o mundo e as coisas é um processo dinâmico, intenso e muito difícil. Exige determinação, esforço, perseverança, disciplina” (Britto, 2015, p. 137). Destarte, como sempre venho abordando, levar leitura para a sala de aula tem que ser um ato constante.

Fazendo um panorama das respostas dos alunos, percebi que apesar de uma de minhas preocupações ser a respeito da recepção dos estudantes com relação à temática do projeto: *Leitura de contos de expressão amazônica: a personagem feminina no cenário literário*, eles foram receptivos à temática sobre a presença da personagem feminina nos contos. A preocupação deu-se pelo fato de a turma ter mais homens do que mulheres. Com relação a esta preocupação antecipada, Unes (2003), estudioso da estética da recepção abordou em artigo que “Dentre as maiores preocupações da estética da recepção está a experiência estética do leitor. Em outras palavras, com o que acontece com o leitor após a fruição da obra de arte” (Unes, 2003, p. 755). Apesar dessas preocupações, todos tiveram boa aceitação com relação à presença feminina nos contos. Tive apenas uma inconveniência na primeira oficina, pois as meninas ficaram muito empolgadas e foram ativamente participativas, deixando os meninos falarem pouco. Isso deixou um participante um pouco chateado, porém conversei com a turma falando que as participantes se empolgaram muito, mas que todos participariam de maneira igual.

Pela análise das respostas a este questionário, observei que sobre as leituras realizadas na oficina, o conto mais importante para eles foi *Velas. Por quem?*, seguido de *Boca de Lobo*, assim como na pergunta sobre a indicação dos contos para outras pessoas estes dois seguiram a mesma ordem. Considerei relevante abordar as respostas a essas perguntas, porque este trabalho de levar leitura para sala de aula, de contos que mostram realidades nas quais estes estudantes encontram-se inseridos é de extrema relevância para que vejam que esta realidade sempre esteve presente e está até nos dias de hoje. Temas como: o abuso, a violência, misoginia, assim como temas que tratam sobre as nossas culturas inseridas no contexto amazônico são temáticas que são dos participantes, e o estudante pertencente a esta realidade sabe falar e debater.

Sobre os aspectos negativos abordados por eles sobre as oficinas, todos foram enfáticos em dizer que não apontariam críticas sobre o trabalho proposto e se tivessem de apontar um ponto negativo seriam neles mesmos. Acredito que, apesar de o trabalho ter sido relevante, nunca um trabalho atinge a turma em sua totalidade, pois a falta de leitura efetiva em sala de aula é um agravante de que não se pode formar leitores em apenas uma oficina; como já abordei, o trabalho com leitura em sala de aula tem que ser constante.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho de dissertação tem uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2012), tem como uma das características compreender e interpretar os dados coletados no decorrer do processo da pesquisa. Dessa forma, o trabalho compreendeu-se de três fases: a exploratória, a pesquisa de campo e a análise final dos dados. A fase exploratória foi constituída de estudo, pesquisa, seleção e produção de todo material escrito, como projeto de pesquisa, projeto de intervenção, e de todos os processos de escrita de que participamos, como a pré-qualificação I e II, qualificação e, após a defesa, a escrita final da dissertação.

Na segunda seção do trabalho, intitulada *Leitura e leitura literária na escola*, inicia-se a parte teórica da pesquisa. Ao desenvolvê-la, descobrimos que não existe efetividade na leitura se esta não estiver embasada em uma teoria, já que, aliada à prática, se faz efetiva e traz resultados satisfatórios, pois segundo Silva (1999), Koch e Elias (2015), autores que defendem a concepção interacionista, o foco da leitura deve estar centrado no autor-texto-leitor, nas vivências do leitor diante daquilo que lê. Foi importante, portanto, apresentar aos alunos da EJA a literatura de expressão amazônica, tento em vista ser esta a realidade dos nossos estudantes e que não é apresentada a eles na grade curricular de ensino. Assim, eles puderam ler, compreender, interpretar, comentar e falar sobre o contexto em que estão inseridos.

Outro resultado da nossa pesquisa diz respeito à teoria que foi embasada para trabalharmos a intervenção em sala de aula: a estratégia de leitura de Solé (1998) e a sequência básica do professor Cosson (2021), autores fundamentais para o direcionamento das oficinas em sala de aula, que seguiu os passos propostos por estes autores para uma efetiva sequência e trabalho com leitura literária dos contos de expressão amazônica.

Além disso, diante das pesquisas (coleta de dados do primeiro questionário), verificamos o distanciamento dos alunos da EJA da leitura, principalmente a literária. Sobre a importância da leitura em sala de aula, Solé (1998), Cosson (2021) e Lajolo (2005) são enfáticos em defender que a escola é o lugar de levar a leitura. Para Lajolo (2005, p. 13), “é na escola que os alunos precisam viver experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informação, como instrumento de aprendizagem [...]”. Cosson (2012, p. 23) assim se posiciona: “[...] é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”. Dessa forma, fica inviável o trabalho efetivo com a leitura em uma escola sem biblioteca ou, no mínimo, uma sala de leitura. Por outro lado, este problema vai empacar na questão do professor mediador: será que esta inviabilidade vai afastar este professor de mediar

a leitura? Pela experiência e vivência nesta pesquisa, vimos que não, embora seja difícil, mas, mesmo assim, ainda somos capazes de levar nossa bagagem leitora para a sala de aula.

Não podemos deixar de considerar a relevância de um professor mediador em sala de aula. De acordo com as pesquisas de Petit (2008), Andruetto (2017) e Machado (2021), vimos que a mediação entre o leitor e o livro é uma ponte que precisa ser construída na escola, uma vez que não existe este contato, em outros contextos sociais. Petit (2008) diz que quando o estudante é afastado da leitura, um mediador (geralmente um professor) pode fazer esta aproximação. Mais enfática é Ana Maria Machado quando diz:

Para isso as nossas sociedades precisam ter professores leitores em sala de aula. Só eles serão capazes de transmitir entusiasmo pela leitura, abrir caminho para as leituras literárias e formar leitores flexíveis usuários plenos da imensa variedade de textos da vida cotidiana e capazes de distinguir entre eles. (Machado, 2021, p. 195).

Diante dessas considerações, vimos que além de termos um mediador em sala de aula, este deve ter uma aproximação efetiva com a leitura; precisa ser um professor leitor.

Na terceira seção, descobri, diante das pesquisas sobre o conto, que este gênero se fez necessário e relevante em sala de aula por ser de estrutura breve, condensada; encontra em sua estrutura toda a essência da narrativa, como nos contos das escritoras paraenses e contemporâneas Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher, os quais foram lidos, compreendidos e interpretados pelos alunos da 4ª etapa da EJA. As leituras literárias atreladas às estratégias de leitura e à sequência básica de Cosson foram conduzidas de maneira prática, levando os envolvidos na pesquisa a participarem de todas as etapas do processo de aprendizagem da leitura literária. Destaco as palavras de Andruetto (2017, p. 108), quando diz: “Temos aprendido e ensinado a ler, mas nem sempre temos aprendido e ensinado a ler nas entrelinhas, a entrar nas dobras de um relato”. Vimos que, através da intervenção, conseguimos levar os estudantes a dar respostas para os textos lidos e obter significados através da interpretação. Logo, a pergunta que tivemos de responder ao longo da pesquisa “Como e de que forma a leitura de contos de expressão amazônica contribuirá para formar leitores literários?” já foi respondida no decorrer desta seção.

Durante a pesquisa interventiva, muitos recursos faltaram, tais como uma biblioteca com um acervo literário que favorecesse o alcance dos nossos objetivos, com livros propostos na intervenção; vimos que esta realidade está muito aquém de nossas vontades, sendo assim, trabalhamos com o que dispusemos: livros pessoais, cópias de contos, celular (já que na atualidade todos os estudantes dispõem desse aparelho), computador, caixa de som e outros recursos tecnológicos.

Sobre a proposta interventiva, ressaltamos que ela é acessível, pois conduz a ações didáticas de leitura (oficinas) desde o início ao final para a efetiva realização do trabalho literário com os alunos da 4ª etapa da EJA, que são alunos maiores de quinze anos e já são capazes de ter entendimento e compreensão das temáticas abordadas nos contos de Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher. Também ressaltamos que os contos não seriam adequados para alunos de séries menores, pois são narrativas muito densas e com temáticas muito fortes. Dessa forma, a pesquisa e a proposta interventivas atenderam ao objetivo da pesquisa “Investigar como a leitura de contos de expressão amazônica escritos por mulheres sobre a personagem feminina pode ser recepcionada, compreendida e interpretada pelos estudantes da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.

Argumentamos que não é com uma oficina de três meses que formamos leitores, mas com a leitura constante em sala de aula e um bom procedimento de ensino, como a sequência básica e as estratégias de leitura, que são métodos de ensino que levam o estudante a ter uma maior eficiência sobre a leitura literária. As leituras e a teoria aliadas à prática do professor fazem com que o ensino seja um processo de ensino-aprendizagem que levará o estudante a ter mais autonomia sobre a leitura literária. Concluimos este parágrafo, citando Britto, que faz a seguinte abordagem sobre leitura: “Ler é difícil. Ler coisas interessantes e que transcendem o prosaico cotidiano é mais difícil. Ler arte e percebê-la é mais difícil. E é isso que faz da leitura um gesto encantador” (Britto, 2015, p. 138). Logo, ler é um ato que deve ser levado à escola e prevalecer como uma atividade permanente em todo o processo de ensino.

A pesquisa trouxe-me um crescimento muito amplo enquanto pesquisadora, professora, pois vi a importância de trazer a leitura de contos de expressão amazônica para a sala de aula, uma vez que não é proposto na grade curricular do ensino fundamental, além de trazer a personagem feminina no cenário literário, mostrando as mulheres em suas várias perspectivas, sem clichês, a mulher que sempre fora vista sendo submetida aos poderes patriarcais e machistas. Por estarmos em um curso profissional (PROFLETRAS), podemos debater temas bastante atuais em nossa sociedade e, por se tratar de literatura de expressão amazônica (pois é comum pensarmos que somente paisagens e culturas locais, exóticas, fazem parte dessas produções literárias), nos leva a refletir sobre temas atuais e universais.

Assim, este trabalho poderá servir de base para pesquisas futuras de outros mestrandos e pesquisadores, pois é bastante relevante discutir sobre o tema abordado, a reflexão que faz sobre leitura, suas concepções e a importância da leitura literária em sala de aula. Também não poderia deixar de abordar sobre a proposta interventiva que se fez relevante no que diz respeito ao ensino literário, tanto para o ensino fundamental das séries finais quanto

para o ensino médio. Portanto, este trabalho poderá ser utilizado por outros professores de língua portuguesa de turmas de 3ª e 4ª. Etapa da EJA, uma vez que os alunos destes níveis de ensino são adultos, tornando significativas a leitura e a aprendizagem de leitura literárias desses estudantes.

Diante do que foi apresentado, o curso de Mestrado Profissional em Letras oportunizou-me melhorar minha atuação em sala de aula, fazendo reflexões sobre o ensino-aprendizagem dos estudantes, o que certamente me proporcionou mudar minha antiga visão de ensinar literatura nas aulas de língua portuguesa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da construção do presente trabalho, com as etapas da definição do tema, do objetivo, do problema de pesquisa, assim como da justificativa para a pesquisa, vimos que nos depararíamos com grandes desafios. Assim, diante das leituras, do levantamento, da seleção bibliográfica, que foram essenciais para a construção da dissertação de mestrado, afirmamos que não foi uma caminhada fácil, mas de muito trabalho e construção.

No processo de início da pesquisa, o problema da investigação consistiu em como e de que forma a leitura de contos de expressão amazônica contribuiria para formar estudantes leitores. Desta forma, a partir da pesquisa bibliográfica e da pesquisa participante, vimos que a leitura é um dos fatores que levam o estudante a se conhecer, conhecer o outro e a sociedade em que vive. E, se aos alunos não dispusermos, constantemente, a leitura em sala de aula, jamais conseguirão ter autonomia sobre a leitura proposta. Desta forma, através da pesquisa participante, da qual nos utilizamos, da sequência básica e das estratégias de leitura, conseguimos, através dos contos de expressão amazônica, levar os alunos a ter uma leitura mais participativa, compreensiva e interpretativa dos contos lidos.

Em relação à literatura de contos de expressão amazônica, vimos que esta leitura era uma apropriação muito distante do conhecimento e realidade dos estudantes. Assim, o contato com tais contos favoreceu a leitura, o conhecimento e o reconhecimento da cultura, da sociedade, das paisagens amazônicas e sobre as personagens femininas que, embora fictícias, estavam bem próximas à realidade dos estudantes. Consideramos relevante a apresentação dos contos das contistas paraenses Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher aos estudantes da 4ª etapa da EJA, pois em seus contos as escritoras mostram uma realidade bem próxima dos estudantes da EJA, que se identificaram com os lugares, personagens e situações.

Através das obras e estudos que tratam sobre leitura e leitura literária, vimos que não formamos leitores quando a leitura e a literatura são negligenciadas nos seus espaços de direito, quando a formação do leitor é deixada de lado, ou ainda quando a leitura é apenas um pretexto para estudar regras gramaticais. O importante é compreender a literatura como um direito humano inalienável (Candido, 1988) e que esteja presente em todas as etapas de ensino do estudante.

Diante disso, não pudemos deixar de perceber a necessidade que muitos professores têm de estudar para colocar em prática boas práticas de leitura, estudo este que o PROFLETRAS vem proporcionando aos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental e que, desde 2023, estendeu-se aos professores do ensino médio; todavia a oferta

é pouca diante de tantos profissionais. Não pudemos deixar de ressaltar a importância da mediação em sala de aula, visto que a literatura tem que se fazer presente no contexto escolar como uma atividade constante e diária para que a leitura seja uma necessidade para professores e estudantes.

Na terceira seção, diante do questionário, observamos a necessidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em relação ao contato efetivo com a leitura, pois são alunos de baixas condições socioeconômicas, em que um livro é uma realidade distante. Por esse motivo, a escola e professores devem proporcionar efetivamente o contato destes alunos com a leitura. Acrescento novamente o que a pesquisadora Petit (2008, p. 138) diz que para nos tornarmos leitores “em grande parte é uma questão social”. Já que em outros contextos sociais estes estudantes ficam distantes da leitura, a escola é o melhor ambiente para proporcionar leitura, principalmente a literária, aos alunos.

Não poderíamos deixar de ilustrar neste parágrafo a importância da mediação em sala de aula, visto que em outros ambientes ou contextos sociais não há a presença da leitura para estes jovens. Sobre isto, Machado (2021, p. 195) aborda: “Só professores leitores e, - mais que isso, com alguma intimidade com a leitura literária – serão capazes de selecionar bem os textos da nossa variada literatura (..) e de respeitar em seus alunos e concidadãos mais jovens o fundamental direito de suspeitar daquilo que está escrito”. Sendo assim, o professor mediador e leitor em sala de aula será a ponte fundamental entre o estudante leitor e os livros.

Em suma, até o presente momento, a pesquisa em si trouxe-me crescimento enquanto pesquisadora e como uma questionadora sobre a aprendizagem leitora dos alunos da rede pública de ensino, que muitas vezes são tolhidos de seus direitos de ler. Sempre reconheci que a leitura é um caminho que direciona informações, conhecimento e reflexões sobre si próprio e sobre a sociedade e se faz mais importante ainda na vida de pessoas que nem sabem da importância desta em sua vida, pois, através da leitura literária, podemos vivenciar momentos ímpares, sentindo e vivendo as vidas de outras pessoas, os sentimentos, as emoções e o conhecimento que somente a leitura nos traz.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **Feminismo no Brasil**: memórias de quem fez acontecer. 1ª ed. – Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ANDRADE, Mário de. Contos e Contistas. *In*: **O empalhador de passarinhos**. 3 ed. São Paulo, Martins; Brasília-INL, 1972. p. 5-8.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc. São Paulo, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Nota sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAZAR DO TEMPO. **Feminista, Eu?** Mulheres no cinema, MPB e Literatura. Youtube 14 de março de 2022. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=antb.znIDiEQ&t=3432s. Acesso em 06 de fevereiro de 2024.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2ª ed. Tradução de Sérgio Milliet. Difusão Europeia do Livro, São Paulo, 1967.
- BÉRTOLO, Constantino. **O banquete dos notáveis**: sobre leitura e crítica. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. 16 ed. São Paulo: Cultrix, 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante – um momento da educação popular. **Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. Jan /dez. 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de novembro de 2023.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, D.F, 2000.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP.: Mercado das Letras, 2012.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Ouro sobre azul, 5 ed. Rio de Janeiro, 2011.

CARLOS. Milton. **Jogo de damas**. Disponível em: [letras.mus.br/Milton-carlos/95626/Acesso em: 30/07/2023](https://letras.mus.br/Milton-carlos/95626/Acesso-em:30/07/2023).

COLASANTI, Marina. Para que ninguém a quisesse. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. **Valise de Cronópio**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, pp. 147-163.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In*: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias das mulheres no Brasil**. (Org.); 10 ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2017.

Escola Municipal de Ensino Fundamental “Afrânio Arroxelas de Almeida Lins”. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Monte Alegre, PA, 2023.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, Literatura da Amazônia ou Literatura Amazônica? **Revista de Pós-Graduação em Letras**, UFPB, João Pessoa, v. 6, n. 2/1, 2004 – p.111-116.

FIGUEIREDO, Eunice: **Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção, autoficção** – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes: 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje e amanhã.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LEMO, Marcia Alessandra de Freitas. **Além da vitrine: de espectador a leitor – uma proposta de leitura de literatura brasileira de expressão amazônica no 9º ano.** 2017. 126 fls. Dissertação (Mestrado). – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras. Santarém, Pará, 2017.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura.** Curitiba: PUCPRESS, 2021.

MALCHER, Monique. **Boca de lobo.** Em 21/05/2020. Disponível em: [youtube.com/watch?v=J6kGA9lejo4](https://www.youtube.com/watch?v=J6kGA9lejo4). Acesso em: 01 set. 2023.

MALCHER, Monique. **Flor de gume.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2022.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Céu caótico.** Prefácio Amarílis Tupiassu. Belém: SECULT, 2005.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Velas. Por quem?** Belém: Cejup/ Secult, 1997.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Zeus: ou a menina e os óculos.** 2ª ed. Belém, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, março, 2012, p. 621-629.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária.** 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

NOVELINO, Ricardo. Doméstica é resgatada após passar 43 anos em condições análogas à escravidão, 'Diziam que ela era da família' diz procurador. **G1**, Pernambuco, PE. 30/06/2022. Disponível em <https://g1.globo.com/pe/Pernambuco/noticia/2022/06/30/domestica-e-resgatada-apos-passar-43-anos-em-condicoes-analogas-a-escravidao-diziam-que-era-da-familia-diz-procurador.html>. Acesso em 26/07/2023.

NUNES, Paulo. **Literatura Paraense existe?** Disponível em: <http://escritoresap.blogspot.com/2008/01>. Acesso em: 20 ago. 2023.

O LIBERAL. **Amazônia Viva**. Monique Malcher conta como a Amazônia a inspira. 03/09/2020. Disponível em [youtube.com/watch? V=Vzf_mXzzBMA](https://www.youtube.com/watch?v=Vzf_mXzzBMA). Acesso em 18 ago. 2023.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PASSOS, Elizete Silva. As políticas e os saberes: a construção do gênero nas universidades do Norte e Nordeste e as repercussões nos campos sociais e políticos. *In*: FERREIRA, Mary; ÁLVARES, Maria Luzia Miranda; SANTOS, Eunice Ferreira. **Os poderes e saberes das mulheres: a construção de gênero**. São Luís: EDUFMA/Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero; Salvador: REDOR, 2001.

PERRALT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. *In*: **Contos de Perrault**. Tradução Regina Regis Junqueira; ilustração Gustave Dore. Belo Horizonte: Villa Rica Ed. 1999.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. *In*: Barroso, Ivo (org.) **O corvo e suas traduções**. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2000. (2ª edição).

RODRIGUES, Francileide Costa. **Leitura de contos de literatura de expressão amazônica: fruição e (re)conhecimento de práticas culturais**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Mestrado Profissional em Letras. Santarém, Pará, 2020.

SANTOS, Denise Guiomar Franco Leal. **Leitura do texto literário brasileiro da Amazônia paraense**. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado). – Universidade Federal do Pará, Instituto de letras e Comunicação, Belém, 2015.

SANTOS, Eunice Ferreira; ÁLVARES, Maria Luzia Miranda. Violência e política em “Companheiras de Aruanda” (de Eneida de Moraes). *In*: FERREIRA, Mary; ÁLVARES, Maria Luzia Miranda; SANTOS, Eunice Ferreira. **Os poderes e saberes das mulheres: a construção de gênero**. São Luís: EDUFMA/Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero; Salvador: REDOR, 2001.

SAKAMOTO, Leonardo; CAMARGOS, Daniel. Mulher é resgatada após 72 anos de trabalho doméstico no Rio. **Repórter Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. 13/05/2022. Disponível em <http://reporterbrasil.org.br/2022/05/mulher-e-resgatada-apos-72-anos-de-trabalho-escravo-domestico-no-rio/html>. Acesso em 26 de julho de 2023.

SILVA, Alan Victor Flor da. Discussões sobre literatura paraense ou amazônica em periódicos belenenses oitocentistas. **Letras Escreve**, Macapá, v. 8, n. 1, 1º sem., 2018. Disponível em: <https://periodicosunifap.br/index.php/letras>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Belém, Pará, 2019.

SILVA, Leliane de Cássia Gonçalves. **Leitura de contos mediada pelo professor, em sala de aula, nos anos finais do ensino fundamental**. 2019. 242 f. Dissertação (Mestrado). - Universidade Federal do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras.

SOIHET, Raquel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. *In*: Mary Del Priore (Org). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÈ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

STEIN, Ingrid. **Figuras femininas em Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984.

TERRA, Ernani; PACHECO, Jessyca. **O conto na sala de aula**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

UNES, Woney. A estética da recepção – Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser. **Revista estudos**. Goiânia, v. 30, nº 4, p. 753-766, 2003.

VIDA MARIA. **Vida Maria**. Direção: Márcio Ramos. Produção: Joelma Ramos e Márcio Ramos. Brasil, 2006. (9 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zHQqpl>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaber, 2012.

APÊNDICE



PROFLETRAS

PROFLETRAS - UFOPA
CADERNO PEDAGÓGICO

**LEITURA DE CONTOS COM
PERSONAGEM FEMININA:**

para ler, fruir, pensar e formar

Círia Regina Nascimento Rodrigues

Santarém - Pará

2024



PROFLETRAS

PROFLETRAS - UFOPA
CADERNO PEDAGÓGICO

**LEITURA DE CONTOS COM
PERSONAGEM FEMININA:**

para ler, fruir, pensar e formar

Diagramação

Círia Regina Nascimento Rodrigues

Capa

Thaiza Oliveira da Silva

Santarém-Pará

2024

Proposta Didática

Caderno Pedagógico

Título do produto didático:

Contos com personagem feminina: para ler, fruir, pensar e formar

Universidade: Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

Disciplina: Língua Portuguesa

Público-alvo:

Alunos do Ensino Fundamental da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Autora: Círia Regina Nascimento Rodrigues

É professora da rede pública de ensino. Ministra aulas de língua portuguesa na rede estadual de ensino, Ensino Médio, e na rede municipal, atua com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para turmas de 3ª e 4ª Etapas. É graduada em licenciatura plena em Letras pela Universidade Federal do Pará (2004). Especialização intitulada Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Menezes (2012) e, mestranda do programa PROFLETRAS da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Professora Orientadora: Prof.ª: Dra. Ana Maria Vieira Silva

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (1992), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001) e doutorado em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (2014). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Oeste do Pará, atuando na graduação, na especialização e no mestrado profissional - PROFLETRAS.

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.

Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.

Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.

Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.

Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.

Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.

Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.

Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.

Mulher é desdobrável. Eu sou.

Adélia Prado

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	5
2	INTRODUÇÃO	6
3	OFICINA 1: O QUE SÃO CONTOS?	9
4	OFICINA 2: LEITURA DO CONTO: <i>VELAS. POR QUEM?</i>	15
5	OFICINA 3: LEITURA DO CONTO: <i>POR ENTRE AS PEDRAS AS ÁGUAS CHORAM</i>	19
6	OFICINA 4: LEITURA DO CONTO: <i>JOGO DE DAMAS</i>	23
7	OFICINA 5: LEITURA DO CONTO: <i>BOCA DE LOBO</i>	26
8	AVALIAÇÃO.....	28
	REFERÊNCIAS.....	29
	ANEXOS.....	31
	ANEXO A – CONTO <i>CHAPELZINHO VERMELHO</i>	31
	ANEXO B – CONTO <i>PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE</i>	33
	ANEXO C – CONTO <i>VELAS. POR QUEM</i>	34
	ANEXO D – CONTO <i>JOGO DE DAMAS</i>	36
	ANEXO E – CONTO <i>BOCA DE LOBO</i>	38
	ANEXO F – CONTO <i>POR ENTRE AS PEDRAS AS ÁGUAS CHORAM</i>	41

1 APRESENTAÇÃO

Caros colegas,

O presente produto didático, desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Oeste do Pará, intitula-se *Contos com personagem feminina: para ler, fruir, pensar e formar* e é proposto aos professores de Língua Portuguesa da EJA (Educação de Jovens e Adultos) especificamente com trabalhos direcionados aos estudantes da 4ª etapa, equivalente ao 8ª e 9ª. O caderno também pode ser apropriado e adaptado para os alunos destas séries do ensino fundamental regular.

Selecionamos duas escritoras paraenses Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher, duas contistas contemporâneas que têm em seus contos uma linguagem poética e ao mesmo tempo crítica sobre a representação feminina.

Sobre o encaminhamento metodológico desse trabalho com o gênero textual conto, propõem-se ações de leituras baseadas na estratégia de leitura de Isabel Solé (2014) e na sequência básica de Rildo Cosson (2021).

Assim, o presente trabalho consta da apresentação do trabalho e da introdução. Em seguida, são apresentadas as cinco oficinas em forma de caderno pedagógico. A primeira, literalmente sobre o gênero conto, instiga os alunos sobre este gênero tão fascinante que dispõe nele toda a sua situação narrável, em textos breves que suscitam no leitor o envolvimento e a criticidade dos contos apresentados. Em seguida, respectivamente, são apresentadas as oficinas: Velas. Por quem? Por entre as águas as pedras choram; Jogo de damas e Boca de Lobo. Cada uma com uma temática que envolverá o aluno-leitor na situação narrada, posto que ele se identificará com o conto a partir de sua vivência e realidade ou de pessoas próximas.

Esperamos contribuir de forma satisfatória aos envolvidos na leitura, colaborando, desta forma, para a interação dos estudantes, para que leiam e tragam para si leitura crítica, com sentidos para a sua vida e com um olhar voltado para si e para o outro.

Bons trabalhos.

2 INTRODUÇÃO

A presente proposta didática, intitulada *Contos com personagem feminina: para ler, fruir, pensar e formar* é um produto pedagógico da dissertação de mestrado, direcionada aos estudantes da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi elaborada com o objetivo contribuir para que o aluno da EJA possa ler, compreender e interpretar a linguagem e as temáticas apresentadas nos contos de expressão amazônica de Maria Lúcia e Medeiros e Monique Malcher, possibilitando o desenvolvimento leitor, do estudante desta etapa de ensino. Dessa forma, apresentam-se nesses contos uma linguagem poética, com temáticas críticas e acessíveis aos estudantes desta etapa de ensino que são jovens e adultos a partir de quinze anos de idade.

Uma das preocupações maiores, fator que provocou a direcionar este trabalho a estes estudantes, é perceber que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos não têm contato efetivo com a leitura, isto é consequência, sobretudo, de fatores sociais e econômicos, o que gera distanciamento da leitura. Sobre isto, Dalvi (2021) é enfática ao questionar como estudantes sem condições econômicas podem se interessar por literatura? No entanto, quanto mais distante for o estudante da literatura, mais imprescindível e necessária se faz a este aluno a literatura.

Nesse sentido, considerando que a escola, como identificam os estudiosos Britto (2015) e Solé (1998), é um lugar social de aprendizagem. Entre essas aprendizagens estão o aprender a ler e a escrever. Cosson (2021) afirma que a literatura de uma forma especial tem um papel a cumprir no âmbito educacional. Desta forma, ante o que dizem todos estes estudiosos sobre o papel da leitura e principalmente da leitura literária, vemos sua relevância, na medida em que, uma vez que o estudante não tem o contato efetivo com a leitura em suas relações sociais, é de fato na escola que ele deve ser levado à apropriação deste legado cultural de aprendizagem que lhe proporcionará a reflexão da realidade de outros mundos e pessoas, bem como a sua formação crítica e intelectual.

Assim, caberá à escola levá-lo à leitura literária, sabendo como afirma Candido que todos têm direito à literatura: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 2011, p. 193).

Sabendo do direito que todo aluno tem à literatura, nada mais justo do que a escola oferecer e oportunizar a este aluno o contato efetivo com a prática da leitura através de meios viáveis como bibliotecas, espaços de leitura e projetos voltados a esta prática.

Outro fator importante à viabilidade da leitura é a mediação do professor. Sobre isto, Andruetto (2017) fala desta necessidade e importância do professor para mediar a relação entre o estudante e a leitura, considerando estes mediadores como “ponte”. Como todo cidadão tem direito à literatura, sendo a escola um lugar de direito e obrigatório a todos, ela é o lugar social para transmitir este saber e fazer a intermediação entre o professor e o aluno para o ensino-aprendizagem da leitura literária. É neste sentido que este produto didático encontra finalidade, já que se destina efetivamente à levar literatura, especificamente os contos de expressão amazônica para todos os envolvidos no processo, e ainda de maneira mais específica, aos estudantes da 4ª etapa da EJA.

As propostas metodológicas para as ações de leitura dos contos serão norteadas pelas propostas de leitura de Isabel Solé (1998), autora do livro *Estratégias de leitura*, e nas propostas de letramento literário do estudioso Rildo Cosson (2021), a partir de seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*.

De acordo com as estratégias de leitura desenvolvidas por Solé, os procedimentos se realizam em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

O primeiro momento dispõe sobre a motivação (antes da leitura), ocasião em que são levantados os conhecimentos prévios dos alunos sobre a leitura, a compreensão prévia do aluno sobre o gênero literário *conto*, as temáticas da leitura e sobre o autor dos contos; quem são? Em resumo, esse momento do antes da leitura objetiva fornecer aos alunos informações sobre o que irá ler. O professor orientará os alunos para que usem seus conhecimentos prévios, o que facilitará o momento da leitura.

O segundo momento (durante a leitura) ocorre quando o professor direcionará a leitura que poderá ser de acordo com a dinâmica apresentada pelo docente conforme o texto e a turma: silenciosa, pode ser uma leitura em voz alta pelo professor ou pelo aluno ou uma leitura compartilhada entre alunos e professor. Neste momento, poderá acontecer a interferência através de comentários sobre os sentimentos provocados pela leitura.

No terceiro momento (depois da leitura), acontece a reflexão, compreensão e interpretação da leitura. Esse momento poderá acontecer da forma como o professor achar satisfatório para os alunos, seja através das inferências sobre a leitura, roda de conversa, produção de texto referente ao que leu.

As estratégias de leitura de Solé fazem ligações coerentes com os procedimentos das ações desenvolvidas por Cosson (2021), por isso é favorável trabalhar as metodologias destes dois estudiosos. Cosson (2021) propõe trabalhar o letramento literário, desenvolvendo-o em quatro passos para o efetivo trabalhos com textos literários em sala de aula: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Segundo Cosson (2021, p. 54), a motivação “consiste em preparar o aluno para entrar no texto”, ou seja, para que a efetivação da leitura seja ativada é importante que a motivação seja adequada para que o aluno siga de maneira satisfatória no entendimento da leitura.

A introdução diz respeito à apresentação do autor e da obra, sendo que este momento não deve demandar muito tempo para não transformar esta etapa em uma aula longa expondo a vida e obras do autor com detalhes biográficos.

Sobre a leitura, faz-se necessário o acompanhamento do professor durante toda a leitura; também aqui não devemos confundir acompanhamento com policiamento, o professor deverá auxiliar o aluno no processo da leitura.

A interpretação é o momento em que o aluno, através das etapas seguidas, constrói sentido e, segundo Cosson (2021, p. 64), “[...] a interpretação parte do acontecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Neste momento, o aluno tomará posse da interpretação da leitura que também poderá ser promovida pelo professor através de roda de conversas, debates, teatros e outras formas que poderão ocorrer de acordo com interação da turma com o texto.

Levando em consideração as metodologias que serão realizadas, elas não comprometem o procedimento das atividades, visto que as estratégias de Solé visam à promoção da leitura como um todo, enquanto na metodologia proposta por Cosson o centro das atividades é o letramento literário. Entendemos, portanto, que os dois métodos podem ser usados conjuntamente para uma efetiva promoção da leitura de contos literários em sala de aula.

3 OFICINA 1: O QUE SÃO CONTOS?

OBJETIVOS

- Apresentar aos alunos o gênero conto;
- Ler os contos *Chapeuzinho Vermelho* (Charles Perrault) e *Para que ninguém a quisesse* (Marina Colasanti);
- Compreender e interpretar os dois contos, utilizando as estratégias de leitura e a sequência básica;
- Identificar as características, os elementos e estruturas do conto nos contos lidos;
- Analisar os elementos dos contos.

Articulação das atividades com a BNCC:

COMPETÊNCIA 07

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

COMPETÊNCIA 09

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizado da experiência com a literatura.

Atenção Professor(a):

- ✚ As competências do componente curricular Língua Portuguesa e suas tecnologias, apresentadas em todas as oficinas são as citadas acima.
- ✚ As habilidades poderão mudar de acordo com os objetivos propostos em cada oficina.

✚ A roda de conversa se fará presente em todas as oficinas. A roda de conversa tem como objetivo preparar um espaço formativo para trabalhar a leitura literária, o diálogo, a oralidade, compreender e interpretar os contos propostos, possibilitando desenvolver a autonomia e coletividade dos estudantes.

Para Fávero, Andrade e Aquino (2003, p. 16) "... é possível detectar-se um caráter interativo em toda atividade de oralidade, visto que ocorre um envolvimento entre os participantes numa dada situação", como ocorre em situações em sala de aula, como por exemplo a roda de conversa.

HABILIDADES:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representam um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Duração da Oficina: 6 aulas de 35 minutos.

Materiais utilizados: Livros, cópias de contos, datashow, computador.

I MOTIVAÇÃO: (Antes da leitura)

Professor(a), como motivação/ antes da leitura você introduz uma roda de conversa sobre a interação dos alunos com o gênero *conto*, podendo usar ou adequar as seguintes interações:

1- Você já ouviu contos orais, como o de Chapeuzinho Vermelho? Ou outros da oralidade popular? Quais contos você já ouviu e gostaria de contar para os seus colegas?

2- Como você acredita que nasceram os contos?

3- Para você o que é um conto? O que deve ter no conto para que seja interessante e instigador?

4- O que você acha do ditado popular “Quem conta um conto, aumenta um ponto”?

- ✚ Em seguida, para explicar e ilustrar a aula sobre o que são contos, você pode apresentar o vídeo para que os estudantes se apropriem do gênero conto. Acesse o vídeo “Gênero conto: características, elementos e exemplos de conto”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dRisDWfJli8>.

II INTRODUÇÃO

Professor(a), você pode produzir slides para introduzir os autores que serão apresentados na introdução do trabalho, que são os contistas Charles Perrault (clássico) e Marina Colasanti (contemporâneo). Nos slides, você pode apresentar sucintamente a vida de cada um deles, assim como suas principais contribuições literárias. Se a biblioteca da escola disponibilizar obras destes escritores não esqueça de levar para a sala de aula para que os alunos possam ver, tocar a obra e ler. Você pode levantar questões sobre a criatividade da capa, a importância do ilustrador e da ilustração, assim como apresentar capa, contracapa e orelhas do livro, caso tenha.

Vamos ver quem foram os escritores Charles Perrault, escritor clássico e Marina Colasanti, escritora contemporânea.

Charles Perrault nasceu em Paris (12 de janeiro de 1628) e faleceu na mesma cidade em 16 de maio de 1703. Foi um escritor e poeta francês do século XVII. Já idoso, resolveu registrar as histórias que ouvia de sua mãe e nos salões parisienses. O livro foi publicado em 11 de janeiro de 1697, quando contava quase 69 anos, recebeu o nome hoje conhecido como “Contos da mamãe gansa”. A publicação rompeu os limites literários da época e alcançou públicos de todos os cantos do planeta, além de marcar um novo gênero da literatura, o conto de fadas. A ele foi atribuído o título de “Pai da literatura infantil”, por tornar público histórias como Chapeuzinho Vermelho, O gato de botas, Cinderela, Barba Azul e o Pequeno Polegar. A maioria de suas histórias ainda hoje são editadas, traduzidas e distribuídas em diversos meios de comunicação e adaptadas em várias formas e expressões artísticas, como o teatro, o cinema e a televisão.

Marina Colasanti (1938) nasceu em Asmara, Etiópia, morou 11 anos na Itália e desde então vive no Brasil. Publicou vários livros de contos, crônicas, poemas e histórias infantis. A autora publicou mais de 70 obras para crianças e adultos. Marina Colasanti é uma escritora com várias premiações, como o prêmio Jabuti, prêmio FNLIJ, nas categorias contos, crônicas, tanto para o público infantil como para a juvenil e o adulto. A autora também é ilustradora de suas próprias obras. Muitas obras de Marina Colasanti são utilizadas como objetos de pesquisas na área dos estudos literários de diversas universidades brasileiras e estrangeiras. A escritora se declara feminista histórica, fez parte do primeiro Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e durante 20 anos atuou com temas ligados ao feminino no mundo. Colabora, também, em revistas femininas e constantemente é convidada para cursos e palestras em todo o Brasil.

III LEITURA

Professor(a), a leitura pode ser feita, inicialmente, de forma silenciosa, em seguida a leitura do aluno ou a sua leitura.

Nesta etapa, você apresentará o conto *Chapeuzinho Vermelho* e, em seguida o conto *Para que ninguém a quisesse*. Você pode apresentar os textos impressos e dividir em duas equipes, uma com o conto de Charles Perrault e outro com o de Marina Colasanti.

✚ Professor(a), você encontra todos os contos trabalhados neste caderno pedagógico nos anexos.

IV INTERPRETAÇÃO DOS CONTOS LIDOS

Professor(a), neste momento da interpretação dos contos lidos, é interessante que os alunos dialoguem com os textos lidos, fazendo inferências, dando resposta às suas próprias perguntas e dúvidas. É um convite para que os textos lidos não sirvam somente para dar respostas escritas, mas fazer com que o estudante pense e faça reflexões acerca da leitura que ele fez.

Você pode fazer uma roda de conversa e juntos fazerem reflexões. Sobre as sugestões de perguntas, abaixo você encontra o que pode utilizar, assim como pode fazer as devidas adaptações.

- 1- Em que o conto *Chapeuzinho Vermelho* se diferencia do conto *Para que ninguém a quisesse* com relação ao público leitor?
- 2- Como você descreveria as personagens femininas dos contos lidos?
- 3- Compare a personagem feminina *Chapeuzinho Vermelho* e a do conto *Para que ninguém a quisesse*, destacando o que elas têm em comum/diferente.
- 4- Você relaciona esses acontecimentos/personagens com alguém, alguma situação que aconteceu/com alguém que conhece?
- 5- Qual das narrativas é contada de forma mais próximas da realidade?
- 6- Qual dos contos é mais da categoria fantástica? Por quê?
- 7- Se fosse corrigir o autor do primeiro conto, que parte seria refeita? Por quê?
- 8- Por que você acha que a personagem do conto *Para que ninguém a quisesse* agiu daquela forma?
- 9- O que as narrativas lidas dizem sobre comportamento, família e relacionamentos?
- 10- Como se sentiu ao chegar ao final do conto da *Chapeuzinho Vermelho*?
- 11- Como você agiria se fosse a mulher, no segundo conto?
- 12- Se fosse o homem, agiria da mesma forma como o personagem do texto? Por quê?
- 13- A aceitação da mulher com relação a determinadas imposições feitas por seus companheiros (namorados, maridos) é normal, comum, correto? Explique a sua resposta.
- 14- Como esses comportamentos são vistos hoje, em nossa sociedade?

V PREENCHER O QUADRO COM OS ELEMENTOS ENCONTRADOS NOS CONTOS

Professor(a), apesar de estarmos trabalhando o gênero contos nesta oficina, privilegamos a leitura, a compreensão e interpretação dos contos propostos, no entanto, ao final da discussão, você pode apresentar este modelo de quadro para que o estudante preencha de acordo com o que foi explicado no início da oficina, com a apresentação do vídeo sobre os elementos do conto.

ELEMENTOS DO CONTO

TÍTULO DO CONTO	AUTOR	FOCO NARRATIVO	PERSONAGENS	ESPAÇO	TEMPO	ENREDO
Chapeuzinho Vermelho						
Para que ninguém a quisesse						

4 OFICINA 2: LEITURA DO CONTO *VELAS. POR QUEM?*

OBJETIVOS

- Assistir, compreender e interpretar as temáticas de um curta-metragem;
- Conhecer a contista Maria Lúcia Medeiros;
- Fazer a leitura do conto, com perspectivas para a compreensão e interpretação do texto, com um olhar crítico para as temáticas sociais apresentadas na narrativa;
- Explorar o texto com vistas às temáticas do trabalho infantil, abuso sexual, silenciamento feminino e outras temáticas que poderão ser identificadas no decorrer da leitura;
- Fazer exposições orais em rodas de conversas;
- Interpretar o conto de forma dramatizada, teatral.

Habilidades da BNCC

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

Duração da Oficina: 6 aulas de 35 minutos.

Materiais utilizados: Livro de Medeiros, cópia do conto, cópia de reportagens, datashow, computador.

I MOTIVAÇÃO

Professor(a), inicialmente você poderá apresentar reportagens que abordam a exploração e a escravidão da mulher no trabalho, poderá dividir a turma em duas equipes para em conjunto discutirem as reportagens. Você pode ter acesso a um desses materiais, disponível em <https://G1.Globo.com/pe/Permambuco/noticia/2022/06/30/domestica-e-resgatada-apos-passar-43-anos-em-condicoes-anologas-a-escravidao-diziam-que-era-da-familia-diz-procurador.html>. E, a outra reportagem disponível em: <http://reporterbrasil.Org.br/2022/05/mulher-e-resgatada-apos-72-anos-de-trabalho-escravo-domestico-no-rio/html>.

Depois desta leitura, você pode perguntar o que os estudantes percebem sobre a escravidão em pleno século XXI e também sobre o silenciamento e a não percepção dos seus direitos enquanto ser humano.

Professor(a), outra motivação para se chegar à leitura é apresentar aos alunos o vídeo “Vida Maria” que apresentará um diálogo com a leitura do conto *Velas. Por quem?*

VÍDEO: Vida Maria disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zHQqpl522M>

A partir do vídeo pergunte aos alunos:

- 1- Qual a figura central do vídeo?
- 2- Por que o vídeo intitula-se Vida Maria?
- 3- Como a menina/mulher é tratada no vídeo? Aparentemente o lugar é um meio rural? Será que todas as mulheres são tratadas desta forma?
- 4- Como vocês lidam com este tratamento: acham normal/ignoram ou os direitos são iguais?
- 5- A partir deste vídeo e das reportagens, vocês suspeitam que o texto que leremos vai tratar sobre o quê?

II INTRODUÇÃO

Antes de começar a leitura, vamos conhecer quem escreveu o texto? A escritora contista Maria Lúcia Medeiros?

Quem foi Maria Lúcia Medeiros?

Escritora paraense, Maria Lúcia Medeiros nasceu em Bragança em 1942 e aí passou a infância até os 12 anos de idade, em seguida foi morar na capital, Belém. Nesta cidade, Lucinha (como os mais íntimos a chamavam) estudou, formou-se em Letras pela Universidade Federal do Pará e também atuou nesta Universidade como professora universitária, ministrando a disciplina Literatura infantojuvenil.

Maria Lúcia Medeiros escreveu livros/contos, como *Zeus ou a menina e os óculos* (1988), *Velas. Por quem?* (1990), *Quarto de Hora* (1994), *Horizonte Silencioso* (2000) e *Céu caótico* (2005).

No dia 08 de setembro de 2005, Maria Lúcia Medeiros falece vítima de esclerose lateral múltipla, doença que lhe reduziu os movimentos e lhe privou de falar, contudo a escritora deixou um legado de uma literatura ímpar que seduz pelo encanto de cada palavra escolhida pela contista para levar o leitor a viver uma realidade literária através de sua linguagem poética e reflexiva.

III LEITURA

Velas. Por quem? Maria Lúcia Medeiros

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Velas. Por quem?** Ed. Especial- Belém: Cejup/Secult, 1997. p. 11-13.

Professor(a), é interessante que a leitura seja compartilhada entre professor e aluno.

IV INTERPRETAÇÃO

O momento da interpretação pode ser realizado no decorrer da leitura, o professor/estudante pode fazer inferências, perguntas, comentários no momento de cada parágrafo ou a cada momento que cause interesse, espanto, indignação ou curiosidade.

Algumas sugestões que você professor(a) pode usar ou adequar:

1- A princípio, pode-se perguntar ao aluno por que o conto intitula-se *Velas. Por quem?* Será que o texto vai tratar sobre vela de barco? De vela que acendemos por falta de energia

elétrica? Vela do motor automotivo? Ou será o verbo velar? Veja se o aluno raciocina linguisticamente.

2- Qual a relação do título com a narrativa do conto?

3- Por que a personagem principal não é identificada com um nome próprio?

4- Qual sentimento foi despertado na menina ao sair do interior e ir morar numa cidade grande?

5- Partindo da sua observação e experiência de vida, esses temas abordados no conto, como, por exemplo, a da menina que vem do interior morar em “casa de família” é recorrente com e acontece na realidade? Conhece ou conheceu alguém que viveu essa experiência de vida?

6- Por que a personagem principal foi à procura de uma quiromante?

7- Como você definiria a vida dessa menina/mulher?

V APRESENTAR UMA LEITURA DRAMATIZADA DO CONTO

Professor(a), a leitura dramatizada ou a representação teatral deste conto é um ponto interessante para desenvolver as habilidades de oralidade, a performance corporal, facial e a desinibição do estudante. Desenvolva duas equipes para elaborarem tais trabalhos. Será um ponto culminante a apresentação destas artes.

5 OFICINA 3: LEITURA DO CONTO *POR ENTRE AS PEDRAS AS ÁGUAS CHORAM*

OBJETIVOS

- Compreender e interpretar o conto *Por entre as pedras as águas choram*;
- Possibilitar aos alunos conhecer a escritora paraense Monique Malcher;
- Explorar o texto com vistas às suas várias temáticas: violência na infância, alienação parental, amizade, misoginia;
- Discutir sobre as temáticas relacionadas à violência infantil;
- Produzir cartazes, panfletos sobre a temática que o aluno entender mais relevante no conto.

Habilidades da BNCC

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Duração da Oficina: 6 aulas de 35 minutos.

Materiais utilizados: Livro *Flor de gume*, cópias do conto e do artigo 4º do ECA, cartolinas, pincel, lápis, caneta, computador, datashow.

I INTRODUÇÃO

Professor(a), a introdução falando a respeito da escritora e do livro *Flor de Gume* virá antes da motivação, ressaltando que o professor é livre para fazer suas devidas adaptações, levando em consideração seus objetivos.

Apresente aos alunos o livro *Flor de Gume*, ressaltando a capa, a ilustração, orelha do livro. Veja os comentários que eles irão fazer a respeito do livro e da escritora. Apresente o vídeo aos alunos, no qual Monique Malcher se apresenta: disponível em [youtube.com/watch?v=Vzf_mXzzBMA](https://www.youtube.com/watch?v=Vzf_mXzzBMA).

Quem é Monique Malcher?

Monique Malcher é uma escritora, contista paraense, nascida em Santarém, no dia 26 de dezembro de 1988. É uma escritora muito jovem, além de contista, Monique é artista plástica, antropóloga e jornalista.

Em 2021, Monique venceu na categoria *Contos*, o prêmio Jabuti com o livro “Flor de Gume”, um dos maiores prêmios de Literatura Nacional.

Monique Malcher é graduada em jornalismo (2013) pela Universidade da Amazônia (UNAMA), é mestre em Antropologia (2018) pela UFPA e doutoranda em Ciências Humanas pela UFSC. O livro de sua autoria, “Flor de Gume”, retrata três gerações de mulheres fortes, em 37 contos. É uma obra com contos de narrativas intensas e ao mesmo tempo poéticas que abordam o chão e os rios da nossa Amazônia assim como a fortaleza e a fragilidade das mulheres.

II MOTIVAÇÃO

Professor(a), apresente aos alunos cartazes que abordem a não violência infantil e pergunte a eles por que estes cartazes mostram que crianças não podem ser vítimas de violência por nenhum membro da sociedade, e têm o direito de serem protegidas pela família.

Pergunta: conhecem alguém que já foi vítima de violência infantil?

Em seguida, leia com eles o artigo 4º do ECA. Nesta motivação, levante conhecimentos prévios do aluno sobre seus direitos, ou os direitos das crianças e adolescentes. Instigue-os a pensar sobre o que a leitura que farão abordará.

III LEITURA

MALCHER, Monique. Flor de gume. São Paulo: Editora Jandaíra, 2022. p. 22-26.

A leitura pode ser silenciosa e depois em dupla.

IV INTERPRETAÇÃO

Professor(a), na interpretação da leitura desta oficina, você poderá abordar várias questões apresentadas no conto. Em roda de conversa, faça o aluno dialogar com o texto, com as vivências de muitas crianças e adolescentes que não têm proteção de seus familiares e da sociedade. Você pode dispor destas perguntas, adequando-as quando necessário.

- 1- Qual é o maior problema da personagem principal?
- 2- Por que a narradora diz que jamais namoraria um homem chamado João?
- 3- O que você acha do modo como o pai da narradora foi descrito?
- 4- Se você fosse a personagem principal, o que faria na situação dela?
- 5- Como você analisa a frase dita pela narradora “Matei um tatu, comemos o bicho assado, foi a pior refeição que já fiz, não pelo tatu, mas por tudo que ele carregava”?
- 6- Você relaciona esta narrativa/personagem com algo que já aconteceu com alguém que você conhece?
- 7- Compare a personagem principal do conto lido com a personagem do conto *Velas. Por quem?* O que elas têm em comum/diferente?
- 8- Você ficou surpreso/triste/irritado com a atitude do pai da narradora? Por quê?
- 9- O que você sentiu quando leu “Sentia prazer durante, dava pra ver como se contorcia maravilhado com meu grito...”?
- 10- O que foi mais emocionante/triste no conto?
- 11- Por que você acha que o pai da narradora agia de forma tão cruel?
- 12- Qual é a grande questão abordada no conto? Você acha que esta questão foi abordada de maneira correta? Por quê?
- 13- Em uma situação semelhante à da narradora, você agiria da mesma forma?
- 14- Como você avalia o comportamento do pai da narradora?
- 15- Se você fosse continuar o conto, o que aconteceria com a narradora e o pai dela?
- 16- Sabendo que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 5º, que diz: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”, por que ainda hoje existem pessoas que desrespeitam este direito?

V PRODUÇÃO TEXTUAL

Confecção de cartazes denunciando a violência infantil.

- ✚ Para a próxima aula, peça aos estudantes que produzam um texto oral, descrevendo uma pessoa familiar por quem tenha grande afetividade e uma por quem tenha um certo distanciamento.

6 OFICINA 4: LEITURA DO CONTO *JOGO DE DAMAS*

OBJETIVOS

- Ouvir a música *Jogo de damas* para fazer inferências sobre a leitura;
- Compreender e interpretar o conto “Jogo de damas” relacionando-o às relações familiares;
- Explorar o texto com vistas às suas várias temáticas: conflito familiar, afinidade, sororidade e empatia;
- Participar de um jogo de tabuleiro com perguntas sobre o texto.

Habilidades da BNCC

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

Duração da Oficina: 6 aulas de 35 minutos.

Materiais utilizados: Livro de contos, cópias do conto, cópia da letra da música, datashow, computador.

I MOTIVAÇÃO

Professor (a), apresente aos estudantes a letra da música: *Jogo de damas* de Milton Carlos – em vídeo e impresso. Disponível em: letras.mus.br/Milton-carlos/95626/.

Instigue os estudantes a pensarem sobre o que o texto que lerão abordará:

1- Sobre que tipo de dama a letra da música retrata?

- 2- Literalmente, para quem joga damas, como são as regras de um jogo de damas?
 - 3- Será que o conto a ser lido fará referência ao jogo de damas ou damas da sociedade?
 - 4- Como seria um diário em que você falasse sobre suas relações familiares: entre você e seus pais, entre você e seus irmãos, enfim, com as pessoas de seu convívio familiar?
- ✚ Agora, chegou o momento de os estudantes, em uma roda de conversa, falarem a respeito de suas relações familiares: pai/mãe/irmão/amigos.

II INTRODUÇÃO

Como os alunos já conhecem Maria Lúcia Medeiros, você dirá que o conto lido é da escritora que escreveu *Velas. Por quem?*; pergunte se lembram de algum fato sobre a contista.

III LEITURA

Leitura silenciosa, depois a leitura da professora compartilhada com os alunos.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Velas. Por quem?** Ed. Especial- Belém: Cejup/Secult, 1997. p. 46-48.

IV INTERPRETAÇÃO

- 1- O que acha do título do conto? Ele está adequado à história? Daria outro título? Por quê?
- 2- Quais problemas a narradora do conto *Jogo de damas* precisa resolver?
- 3- Por que a narradora acha que Maria a odeia?
- 4- Como a narradora descreve Marta? O que você acha do modo como Marta foi descrita?
- 5- E como descreve Maria? Que traço da personalidade de Maria é mais determinante?
- 6- O fato de a narradora não ter um convívio mais afetuosos com Maria te faz lembrar de algum convívio seu entre seus familiares?
- 7- Compare a narradora com Maria. O que elas têm em comum/diferente?
- 8- O que você sentiu e refletiu quando leu o trecho “Parece até que Maria não quer ter história. Às vezes penso que Maria não queria ter o pai que tivemos, a mãe tão frágil que tivemos e um avô poderoso e frio que escreveu a história inteira da única filha, nossa mãe”?

9- Por que a autora incluiu esse fato na história?

10- Você relaciona esse fato de poder patriarcal contra a mulher com alguém que você conhece?

11- O que você achou mais emocionante/surpreendente no conto?

12 -O que a narrativa diz para você sobre comportamento/ família/ relacionamento/ decisões/ desejos/ vida?

13- Qual personagem lhe chamou mais atenção/achou mais interessante e por quê?

14- Qual a grande questão abordada no conto? Você acha que esta questão foi abordada de maneira correta? Por quê?

- ✚ Professor(a), nesta oficina, os alunos divididos em duas equipes podem confeccionar dois jogos de tabuleiro sobre o conto lido e depois entregar o texto *Jogo de Damas* para outra turma para que leiam e posteriormente possam participar do jogo de tabuleiro, o vencedor pode ganhar um prêmio decidido pela turma.

7 OFICINA 5: LEITURA DO CONTO *BOCA DE LOBO*

OBJETIVOS

- Compreender e interpretar o conto “Boca de Lobo” e relacioná-lo com as vivências e realidades dos alunos;
- Reconhecer a escritora Monique Malcher como uma contista que através de seus contos mostra a realidade do povo amazônida, principalmente a realidade das mulheres;
- Externar oralmente, em rodas de conversa, memórias afetivas ou fatos relacionados a viagens por rios e cantos amazônicos;
- Compreender e interpretar a linguagem poética do texto, assim como a criticidade sobre aspectos da posição da mulher perante profissões ditas “masculinas”.

Habilidades da BNCC

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido de correntes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagem em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Duração da Oficina: 4 aulas de 35 minutos.

Materiais utilizados: Livro de contos, cópia do conto, datashow, computador.

I MOTIVAÇÃO

Professor(a), você pode fazer slides apresentando pinturas e fotografias que retratem a imagem de barco.

Em seguida, você pode perguntar por que da apresentação de barcos.

Qual a importância do meio de transporte fluvial em nossa região amazônica?

II INTRODUÇÃO

Falar aos alunos que a escritora é Monique Malcher, a mesma que escreveu *Por entre as pedras as águas choram*.

III LEITURA

MALCHER, Monique. Flor de gume. São Paulo: Editora Jandaíra, 2022. p. 14-17.

Leitura silenciosa ou cada aluno lê um parágrafo do texto de forma performática.

IV INTERPRETAÇÃO

A partir do conto Boca de Lobo, que fala de vivências afetivas com sua família e barcos, em uma roda de conversa, inicialmente, você professor(a) pode falar de suas experiências de alguma(s) viagens em barco. Em seguida, dê a palavra para que cada estudante fale de suas vivências de viagens de barco pelos rios da Amazônia. É certeza de que teremos histórias memoráveis.

8 AVALIAÇÃO

A avaliação das oficinas será realizada de forma participativa do aluno com as atividades propostas, considerando que o principal objetivo das oficinas é levar o estudante a ler, compreender, interpretar, refletir e comentar, enfim, participar ativamente das oficinas em todas as etapas das estratégias de leitura e sequência básica. Desta forma, as oficinas terão uma avaliação considerando a inserção do aluno, a sua participação leitora com relação às leituras propostas em cada oficina.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc. São Paulo, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Ouro sobre azul, 5 ed. Rio de Janeiro, 2011.
- CARLOS. Milton. **Jogo de damas**. Disponível em: letras.mus.br/Milton-carlos/95626/ Acesso em: 30/07/2023.
- COLASANTI, Marina. Para que ninguém a quisesse. *In: Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Org.). A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4ª ed. -São Paulo: Cortez, 2003.
- MALCHER, Monique. **Flor de gume**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2022.
- MEDEIROS, Maria Lúcia. **Velas. Por quem?** Belém: Cejup/ Secult, 1997.
- NOVELINO. Ricardo. Doméstica é resgatada após passar 43 anos em condições análogas à escravidão, 'Diziam que ela era da família' diz procurador. **G1**, Pernambuco, PE. 30/06/2022. Disponível em [https://G1.globo.com/pe/Pernambuco/noticia/2022/06/30/domestica-e-resgatada-apos-passar-43-anos-em-condicoes-analogas-a-escravidao-diziam-que-era-da-familia-diz-procurador.html](https://g1.globo.com/pe/Pernambuco/noticia/2022/06/30/domestica-e-resgatada-apos-passar-43-anos-em-condicoes-analogas-a-escravidao-diziam-que-era-da-familia-diz-procurador.html). Acesso em 26/07/2023.
- O LIBERAL. **Amazônia Viva**. Monique Malcher conta como a Amazônia a inspira. 03/09/2020. Disponível em [youtube.com/watch?V=Vzf_mXzzBMA](https://www.youtube.com/watch?v=Vzf_mXzzBMA). Acesso em 18/08/2023.

OLIVEIRA, Ezequiel. Gênero conto: características, elementos e exemplos de conto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dRisDWfJi8>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. In: **Contos de Perrault** [tradução Regina Regis Junqueira; ilustrações Gustave Dore]. - Belo Horizonte: Vila Rica Ed., 1999. P. 51-55.

PRADO, Adélia. Com licença poética. In: **Cadernos de poesia brasileira: poesia contemporânea**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 1997.p. 44.

SAKAMOTO, Leonardo; CAMARGOS, Daniel. Mulher é resgatada após 72 anos de trabalho doméstico no Rio. **Repórter Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. 13/05/2022. Disponível em <http://reporterbrasil.org.br/2022/05/mulher-e-resgatada-apos-72-anos-de-trabalho-escravo-domestico-no-rio/html>. Acesso em 26 de julho de 2023.

SOLÈ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – CONTO *CHAPEUZINHO VERMELHO***Chapeuzinho Vermelho (Charles Perrault)**

Era uma vez, uma menina que vivia numa aldeia e era a coisa mais linda que se podia imaginar. Sua mãe era louca por ela, e avó mais louca ainda. A boa velhinha mandou fazer para ela um chapeuzinho vermelho, e esse chapéu lhe assentou tão bem que a menina passou a ser chamada por todo mundo de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia sua mãe, tendo feito alguns bolos, disse-lhes: “Vá ver como está passando a sua avó, pois fiquei sabendo que ela está um pouco adoentada. Leve-lhe um bolo e este potinho de manteiga”. Chapeuzinho Vermelho partiu logo para a casa da avó, que morava numa aldeia vizinha. Ao atravessar a floresta, ela encontrou o Sr. Lobo, que ficou louco de vontade de comê-la; não ousou fazer isso, porém, por causa da presença de alguns lenhadores na floresta. Perguntou a ela aonde ia, e a pobre menina, que ignorava ser perigoso parar para conversar com um lobo, respondeu: “Vou à casa da minha avó para levar-lhe um bolo e um potezinho de manteiga que mamãe mandou”. Ela mora muito longe?”, quis saber o Lobo. “Mora, sim!”, falou Chapeuzinho Vermelho. “Mora depois daquele moinho que se avista lá longe, muito longe, na primeira casa da aldeia”. “Muito bem”, disse o Lobo “eu também vou visitá-la. Eu sigo por este caminho aqui, e você por aquele lá. Vamos ver quem chega primeiro”.

O Lobo saiu correndo a toda velocidade pelo caminho mais curto, enquanto a menina seguia pelo caminho mais longo, distraíndo-se a colher avelãs, a correr atrás de borboletas e fazer buquê com florezinhas que ia encontrando.

O Lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Ele bate: toc-toc. “Quem é? pergunta a avó. “É a sua neta, Chapeuzinho Vermelho”, falou o Lobo disfarçando a voz. “Trouxe para a senhora um bolo e um potezinho de manteiga, que minha mãe mandou”. A boa avozinha, que estava acamada porque não se sentia bem, gritou-lhe: “Levante a aldraba que o ferrolho sobe”. O Lobo fez isso e a porta se abriu. Ele lançou-se sobre a boa mulher e a devorou num segundo, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e se deitou na cama da avó, à espera de Chapeuzinho Vermelho. Passado algum tempo ela bateu à porta: toc-toc. “Quem é?” Chapeuzinho Vermelho, ao ouvir a voz grossa do Lobo, ficou com medo a princípio, mas

supondo que a avó estivesse rouca, respondeu: “É sua neta, Chapeuzinho Vermelho, que traz para a senhora um bolo e um potezinho de manteiga, que mamãe mandou”. O Lobo gritou-lhe, adoçando um pouco a voz: “Levante a aldraba que o ferrolho sobe”. Chapeuzinho Vermelho fez isso e a porta se abriu.

O Lobo, vendo-a entrar, disse-lhe, escondendo-se sob as cobertas: “Ponha o bolo e o potezinho de manteiga sobre a arca e venha deitar aqui comigo”. Chapeuzinho Vermelho despiu-se e se meteu na cama, onde ficou muito admirada ao ver como a avó estava esquisita em seu traje de dormir. Disse a ela: “Vovó, como são grandes os seus braços!” “É para melhor te abraçar, minha filha!”. “Vovó, como são grandes as suas pernas!”. “É para poder correr melhor, minha netinha!”. “Vovó, como são grandes as suas orelhas!”. “É para ouvir melhor, netinha!”. “Vovó, como são grandes os seus olhos!”. “É para ver melhor, netinha!”. “Vovó, como são grandes os seus dentes!”. “É para te comer!”. E assim dizendo, o malvado lobo atirou-se sobre Chapeuzinho Vermelho e a comeu.

PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. *In*: **Contos de Perrault** [tradução Regina Regis Junqueira; ilustrações Gustave Dore]. - Belo Horizonte: Vila Rica Ed., 1999. p. 51-55.

ANEXO B – CONTO PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE**PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE (Marina Colasanti)**

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos.

Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiu lhe os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhavar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

COLASANTI, Marina. Para que ninguém a quisesse. *In: Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 111-112.

ANEXO C – CONTO VELAS. POR QUEM?

VELAS. POR QUEM? (Maria Lúcia Medeiros)

Fatal foi teres chegado de manhãzinha, teus olhos de sono, quando ainda a cidade se espreguiçava e teres visto o casario, as ruelas tortuosas, os homens a gritar nomes e coisas.

O cheiro do café e o cheiro das frutas, o abafado cheiro das roupas suadas a entranhar na tua descrença a resina, o último cheiro do abraço que deixaras dias atrás entre o espanto e a euforia.

Fatal foi a má comparação que fizeste das velas de encardido colorido com o tecido que mal escondia teus pudores. Tuas unhas entre o roxo e o vermelho copiaste de onde?

Ao saltares dessas águas barrentas, ao abandonares sem saudade, rápido se perdeu teu barco entre os tantos aportados naquele cais. Fatal foi tropeçares e seguires aos solavancos pelas ruas achando que eram de boas-vindas os olhares. Ao pé do casarão mal iluminado fatal foi pensares que ofereciam vida nova, pois ouviste os sinos.

A família dormia ainda. Soubeste logo que havia menino, que havia menina, um doutor e sua mulher a quem devias servir, branca e alta mulher.

Mas te alimentaram antes, botaram a tua frente o pão que molhaste cuidadosamente no café preto para não acordar a tua eterna dor de dentes. Fatal foi teres ignorado os deveres tantos que ressoavam nas campainhas pelo casarão inteiro e pudeste rir, sorrir e te alegrar tantas eram as correrias, o leiteiro, o padeiro, o telefone... Pela janelinha lá do sótão era possível ver o rio, os pombos em revoada pelos telhados e até dizias “chô bacurau, chô bicho” e rias do teu próprio riso doido doido, e te apoiavas ora num pé ora no outro.

Mas ao ouvir a voz “Ó pequena”, desabalada era a tua carreira pelas escadas, era a hora de retirar o urinol de porcelana com a urina da branca senhora que ficou roxa um dia porque te pegou dizendo “péra lá que eu vou tirá o mijo da mulhé” e te trancou e quase te esmagou na porta para que consertasses a língua, Ó pequena! Terias que dizer “fazer o meu serviço, cumprir minha obrigação” aprendeste logo sem compreender.

Fatal foi também isso, aprenderes rápido feito cachorro do sítio, e sair com rabo entre as pernas repetindo “sim, senhora”.

Mas havia o sótão e a janelinha e o pedaço de rio, as velas encardidas, o sino das igrejas e as mil e umas vezes que te benzias, mão direita mão esquerda?

Da janelinha era possível ver a chuva se ia cair já, se não ia, se dava pra menina sair, pro menino brincar, fazias até tua mágica de dar nó na barra de tua saia e paravas a chuva, ora se paravas, Ó pequena!

Nem tinhas cor definida nem peitos tinhas, só os carocinhos que doíam e que a cozinheira te ensinou apertar dois caroços de milho e dar pro galo para que não crescessem tanto. Mas cresceram e logo o doutor e logo o menino, horário estranho, pesada hora, apertavam também, bolinavam, teu corpo ereto, tua cabeça baixa, coração aos pulos.

Virou hábito deles, ficou pra costume, nem ousaste compreender, só aprender, Ó pequena!

Fatal foi tua ligeireza, o trabalho na roça, o leite de cabra que bebeste em tenra idade lá de onde aportaste um dia numa sonolenta manhã.

Com pouco já ninguém podia passar sem ti sendo pedaço deles, cria, cachorro fiel. Ó boa pequena! Nem crescestes tanto, alargaste sim, pernas rijas, braços fortes e com pouco já morria o doutor, já envelhecia a senhora, já casava a menina e já trocavas de mão e de patrão, pois a menina agora já era a mulher branca e perfumada que também enchia de urina o urinol de porcelana.

Pras histórias que me contas desses mil novecentos e poucos, fatal foi tua mansidão de bicho: o búfalo, a corça e o cão. Diante da mão espalmada, retomo do meu ofício e aceito ler teu destino mas, te adianto, não vejo mais – pesada hora – rastro sequer da fortuna, perdeu-se a do coração.

Cheia de pejo e de dó vou te esconder, Ó senhora, que fatal foi te roubarem a linha da vida.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Velas. Por quem?** Ed. Especial- Belém: Cejup/Secult, 1997. p. 11-13.

ANEXO D – CONTO *JOGO DE DAMAS***JOGO DE DAMAS (Maria Lúcia Medeiros)**

Marta chegou ontem. **Maria** chegará amanhã. Eu me preparo para um encontro que não planejei, que não desejei. Não estamos em setembro, se assim fosse eu não teria **Maria** a reclamar da umidade deste janeiro tão salutar pros meus antúrios. **Marta** se fechará no quarto o dia inteiro e só falaremos ao jantar, decerto. Penso em usar a louça guardada, a de frisos azuis. **Marta** gostará de revê-la principalmente porque saberá que o faço para agradá-la. **Maria** jogará frases amargas em meio ao café na esperança de aborrecer-me. Farei ouvidos de mercador, não me será difícil. Há quanto tempo ajo desse jeito? As compotas, a geleia de manga, **Maria** perceberá que foram feitas por mim?

Como não falar dos vizinhos antigos, da goiabeira que morreu, da pintura da casa? De que falarei então? As coisas simples as que conheço e pelas quais me interesse, não interessam a **Maria**. Faz um século isso.

Marta pisará em ovos para que **Maria** não se irrite com minhas conversas sem que eu perceba. Generosidade de **Marta**, bondade dela. Como deixar de ter percebido sempre? **Marta** sempre foi generosa. Também estranha, arredia mas infinitamente boa, pacífica, serena. **Maria** é quem me deixa em pânico, esta é a verdade. E quanta vergonha tenho eu dessa tão desconcertante fragilidade, meu Deus.

Maria, por que me odeias? Ah, quem me dera desferir pergunta tão certa, onde a coragem? Mal posso fitar seus olhos sem tremer, isso sim. Quando teria começado o pesadelo, como começou tudo?

Durante três longos dias ela estará ao meu lado a recriminar o tecido desbotado do sofá, o tempo instável, as rugas embaixo dos meus olhos... Ah, **Maria** eu tenho medo, eu não te conheço.

Marta é estranha, vive com os olhos ao longe, mas às vezes passa os braços ao redor dos meus ombros, sinto o calor do se corpo que cheira a lavanda.

Maria, não jamais se entrega ao abraço se me abraça.

Acho que **Marta** gosta de mim. Ela é estranha, arredia, já disse, aliás eu vivo repetindo as coisas e isso irrita profundamente **Maria**, eu sei. **Marta** não me causa aflição mesmo fechada em seu quarto. **Marta** é boa comigo, fala manso cautelosa. **Maria** me transfigura, me transfixa, **Maria** me mata, sim.

Devo esconder as fotografias de quando éramos crianças. **Maria** detesta se ver nas nossas lembranças de infância. Parece até que **Maria** não quer ter história. Às vezes penso que **Maria** não queria ter o pai que tivemos, a mãe tão frágil que tivemos e um avô poderoso e frio que escreveu a história da única filha, nossa mãe. Às vezes penso que **Maria** queria ser feliz como qualquer vivente, assim, sem tão tortuosos caminhos sem uma história de desencontros, um casamento que não se deu e tantas outras coisas que ela nem adivinha que eu sei. Por isso foi embora pra tão longe e abomina tanto esta casa, este viver.

Marta é doce, presença leve, me escreve cartas esparsas mas não esquece meu aniversário, por exemplo. Cera vez escreveu assim “és minha doce ligação com a infância. Tenho saudades de ti.” **Marta** é pra mim sempre uma menina. **Marta** é uma menina que tem segredos, belos e fundos, eu sei.

Maria viver longe é minha salvação. A ausência de **Maria** é minha salvação e nem tenho pudores de revelar isso.

Cuido da casa, dos bens todos, dos objetos. Sou assim uma espécie de livro onde estão escritas todas as histórias. Sei todas as passagens, tenho tudo arquivado, faço todas as contas, talvez por isso **Maria** me odeie tanto. Não tenho culpas, tudo foi resolvido por nosso poderoso avô, antecipadamente. Além do mais não sonhei com casamentos, não estudei além do necessário. Acho natural até que eu tenha ficado com a tarefa de zelar pelo nosso patrimônio. Só não esperava que para a doação do terreno fosse exigida a presença das três filhas e o que está escrito no testamento há de ser seguido à risca. Eis o motivo pelo qual **Marta** chegou ontem e **Maria** chegará amanhã. **Maria** tem horror dos meus cabelos embranquecendo, dos meus provérbios, das minhas expressões tão óbvias, das minhas repetições e devoções. **Maria** – reconheço – tem português corretíssimo e entonação de atriz. Queria até dizer que nem todos os dedos da nossa mão são iguais mas aí já estaria falando como **Maria** não gosta. **Marta** nem se apercebe desses detalhes. Acho que **Marta** é feliz e minha existência não a angustia nem a transtorna. Se **Marta** me surpreendesse agora, eu nem precisaria fingir nada. **Maria** se entrasse agora neste quarto e descobrisse que tenho este diário não me perdoaria o diário, o ridículo de tê-lo nem a confusão que eu faria para esconder de seus olhos essas minhas pobres e insignificantes anotações. **Maria** tem estranhos poderes sobre mim.

Fujo de **Maria**, minha irmã, como o diabo foge da cruz.

ANEXO E – CONTO *BOCA DE LOBO***BOCA DE LOBO (Monique Malcher)**

Sempre muito desequilibrada para entrar em barcos, canos, como se tudo que cortasse o rio fosse feito de corda bamba. Eu era mais bamba que tudo. Uma risada aqui, outra ali. Tinha graça para muitos o meu jeito de entrar no barco. Criança sente os cochichos. Meu corpo alimentava um tremendo medo de pontes. Às vezes, o que ligava o barquinho ao trapiche era só uma tábua improvisada, que balançava como as árvores em volta, acho que ela lembrava que foi parte de uma.

A solidão de menina era companhia no zarpar dos barcos. Alguém sempre precisava segurar firme na minha mão, caso contrário, não entrava de jeito nenhum. Queria não cair no rio, me afogar. Podia imaginar meu corpo ir tão fundo na escuridão das águas barrentas e a cor dos meus olhos enrubescendo o sol. Tudo era de madeira nem sempre tão firme.

Entrava no barco como se entrasse na vida das histórias das mulheres de minha família. Mergulhava fundo na encantaria. As embarcações eram um lugar estranho e ao mesmo tempo meu território. Os pés reconheciam o banheiro e se deixavam levar. As histórias, que já circulavam ali como visagens ou bênçãos, eram minhas bem antes da ideia de lar com quatro paredes. Os barcos eram o corpo da minha família, que construía, pintava e trabalhava neles. É preciso que se diga, sempre como empregados, nunca como patrões. Proprietários de barco, isso não éramos, mas tínhamos os nervos agarrados às nascentes dos rios que espichavam. Eu era jitinha perto de tanto conto que o rio tinha pra dizer quando batia no casco da embarcação.

Gostava de ver o que minha mãe tinha trazido de comida nos potes, comer a bordo era especial, principalmente porque sempre tinha a bolacha recheada com carinho de monstros. Aprendi com muito custo a tomar banho nos banheiros dos barcos, a gente levava uma saboneteira, uma toalha, a roupa bem dobradinha dentro de um saco de pano e a calcinha no meio das roupas para não molhar. Pés no chão nem pensar, se uma ferpa entrasse sabe-se lá quantos dias levava para conseguir tirar cutucando com a agulha. E criança é fácil de se machucar ou pegar bicho de pé.

A água caía do cano, não tinha chuveiro, uma porrada d'água que doía no cocoruto. Dava para ouvir as conversas, o motor, o tilintar da louça do almoço ou da janta sendo lavada, aquele conjunto marrom transparente que toda casa de avó tem, que não

quebra por nada. Um pedaço de mim, que saía com água e sabão, voltava para o rio. Eu era parte dele, sentia, mesmo que fosse pequena para explicar.

Viajar de barco era voltar para o que sou. As mulheres com seus filhos ou com suas mães idosas apressavam nosso banho, esmurravam a porta: “Bora, cunhatã, tá chocando um ovo aí?”. É que eu gostava muito de brincar com espuma, esquecia da vida. Era uma dessas crianças que criavam histórias com tudo, imaginava que ali era onde ficava o timão...eu ia dando a direção, porque sempre queria as profissões masculinas e ao menos uma vez dar o norte de alguma coisa.

Mamãe sempre dizia que lugar bom era longe do motor, que era para ficar longe também do andar de cima onde os homens ficavam bebendo. Sabia que havia lugares do barco que não eram pra mim, e eu não era mesmo de me desgarrar para explorar. Gostava de ficar sentada na beirada, nos barcos extensos de madeira, eram horas olhando o barco desafiando o rio, ouvia meio intrusa as histórias que as senhorinhas contavam de um barco parecido que virou em algum lugar.

Já sabia contar muito bem. Contando os coletes salva-vidas, concluí que era pleno risco, não tinha o suficiente. Desde essa época, o terror de não saber nadar me acompanhava, mas misteriosamente amava estar na água. Só me aterrorizava saber que talvez não sobrevivesse a um desastre desses, mas a mamãe sentia muita tristeza. Sem eu falar uma palavra, ela dizia: “É muito seguro, sabia que seu tio ajudou a construir este barco?”. E num instante me sentia parte do barco de novo, uma das tábuas pintadas de vermelho. Ficava tudo bem.

O motor cantava uma canção, solitário, é que ninguém queria atar a rede ao seu lado. Imaginava como funcionava a engrenagem de tudo, se o motor tinha sido, em outra vida um velho senhor abandonado por todos. Será que era igual um relógio? E que horas são quando a gente avista o brilho da cidade? Às vezes, me sentia deslocada, porque havia uma coisa muito urbana e besta no meu comportamento. O medo, o silêncio, os pensamentos intrusos.

Quando mainha fazia a boca de lobo na rede, virando o punho de modo a criar duas orelhas de coelho que se encontram – para a bunda não encostar no chão ao sentar – achava lindo. Era como se preparasse as cordas de um violão e a música tinha o formato da calma. Banho tomado, de talco no pescoço, ia embalando, embalando, embalando. Cortando o rio para chegar em casa, mas ali também era nossa casa e me gabava das redes bonitas que minha avó costurava, que tinham nas varandas muitas rosas de crochê, os punhos trançados, diferente dos outros punhos, eram obras de arte. Mamãe

conta que teve uma vez que caímos de bunda, a rede rasgou ao meio. Rimos, Rir era bom para sentir o movimento da vida e não ter medo do balanço. Pintava o sete com minha revistinha para passar o tempo, que voava, cortando o rio do meu coração.

MALCHER, Monique. **Flor de gume**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2022. p. 14-17.

ANEXO F – CONTO *POR ENTRE AS PEDRAS AS ÁGUAS CHORAM*

POR ENTRE AS PEDRAS AS ÁGUAS CHORAM (Monique Malcher)

Não vou morrer, vou matar, a espingarda na mão pesava menos que a vontade de não segurar. Ele, ajeitando as garrafas caídas, mostrava as costas, e o meu olhar acendia no escuro das dores. Os músculos meus, ainda tão pequenos, iam se acostumando sem tremer. Ajeitei a arma e senti que atirava na cabeça dele, sem erro, e os pássaros voavam em bando no susto.

- Vai atirar ou não filha? - falando macio tentou mostrar um carinho que nunca teve.
- Tem que saber se defender, menina. Riu.

Chorei muito. Naquele dia, ele me pressionou. Ter o poder de matar sem necessidade era algo que satisfazia muito seu ego. Matei um tatu, comemos o bicho assado, foi a pior refeição que já fiz, não pelo tatu, mas por tudo que o que ele carregava. Engolir minha raiva a cada pedaço do animal que entrava na minha boca. Tinha uns 9 anos e nunca havia sido introduzida ao tema a morte.

Nessa época, meu pai vivia do dinheiro de uma senhora rica, que acreditava loucamente nele. Vieram outras depois que a fonte secou. Com o dinheiro dela, ele como um ótimo enganador -empreendedor comprou um pequeno sítio em Ponta de Pedras uma cidade pequena e muito bonita no interior do Pará. Ainda não tinha água encanada, também não tinha pressa era um lugar para onde ele só ia no fim de semana.

Nada do que conseguia durar muito, sempre ele emprestava dinheiro e não pagava ou enganava a filha de alguém. Eu estava sempre conhecendo lugares diferentes e passando pelos mais diversos tipos de situação, algumas muito perigosas. Era um homem que tinha sua simpatia, não era muito bonito, mas era comunicativo. Sempre escolhia se envolver com mulheres idosas ou que tinham filhos e dava um jeito de me diminuir na frente delas. Ele sabia criar abismos para evitar a própria ruína.

Quando a gente viajava, ele gostava de contar história de quando o padraсто dele colocou uma pistola na boca da vovó. Dava uma choradinha, mas era fácil perceber que tinha um prazer em detalhar como ela ficou paralisada. Geralmente contava essas histórias depois que fazia alguma coisa ruim comigo e com a mamãe, como se a gente tivesse que sentir pena dele.

João. Nunca consegui namorar um homem com o mesmo nome. Meu pai era dessas pessoas que sempre repetia as histórias da infância. “Nunca esqueci das vezes em que meu padraсто me espancava no igarapé. Como ele era capaz?”, falava quase lacrimejando. E um dia no sítio, ele fez o mesmo comigo e nunca mais parou de fazer. Sentia muito prazer durante, dava pra ver como se contorcia maravilhado com o meu grito, que se misturava com a partida de futebol no rádio.

Antes de esquecer, era preciso fazer uma trilha que dava no igarapé, era a única forma de tomar banho. Uma caminhada de vinte minutos. Na volta, eu levava dois baldes pra lavar louça e fazer um asseio pela manhã. O igarapé era triste, sentia que ali era um buraco com lágrimas de um mulher gigante que eu via nos sonhos durante as noites que passava no sítio. Ela me chamava, queria dizer algo no meu ouvido.

Quando andava de bicicleta, balada pela estradinha de areia e pedregulho, parecia que ela me empurrava rindo, e eu sabia que nosso coração chorava igual, dentro da mata fechada. A noite chegava fria, a brasa que queimava as madeiras também escorria dos meus olhos em forma de lava. Passava sebo de holanda pra curar dor nas pernas.

No lado oposto da fogueira, meu pai, que avivava o fogo, pensava dominar a natureza, mas ela estava dentro de minhas entranhas, estávamos em conversa direta. E a mulher gigante dançava a saia nas brasas, soprando ideias e forças que uma criança jamais deveria precisar ter. No igarapé, ela chorava pra produzir a água que banhava a mim e a tantas meninas que não sabiam até quando era essa coisa toda de viver, qual era o tempo que a dor aguentava? Dava um mergulho, blu, blu, blu, tão triste e inundava de ódio.

Era uma menina que queria mudar o curso do mundo, ao menos o meu.

Papai me levava pro sítio sempre que queria castigar minha mãe, porque era direito dele estar comigo, direito escrito sabe-se lá por quem. Nunca me perguntaram se queria estar com ele. Depois de um tempo, indo quase todos os finais de semana, conheci Luzia, uma senhora baixinha, com cheiro de patcholi, lembrava sempre minha avó, mãe da minha mãe. Luzia cantava tão afinada. A gente comia peixe com as mãos, e ela catava minha cabeça. Ela tinha uma filha, a Dalila, tão carinhosa e engraçada, diferente das minhas colegas do colégio. E dessa metade do sítio eu amava tão profundo quanto as belezas escondidas do rio. Às vezes, chorava e Luzia perguntava:

- Que foi, pequena? – Levantava meu queixo.

- Não presta chorar tanto – avisava, sentida.

No meu peito, um cordão de conta pra me proteger. Um presente bonito. E, as vezes, se voltava rindo da casa dela, algo dentro do meu coração dizia que me esperava na frente da casa o pai e um cinto. Chicoteava a raiva que sentia das mulheres nas minhas costas, de joelhos quedava a derrota, olhando pra espingarda encostada na parede, querendo segurá-la de novo, dessa vez pra acertar o animal certo.

Ele vendeu o sítio e nunca mais subi na bicicleta, voltei ao igarapé ou abracei a senhorinha Luzia. A moça do igarapé chorava, costurando a saia. A dor se tornou uma vela, derretendo no prato e endurecendo espalhada.

Nos meus dez anos, recebi uma visita em sonho. Saudei a primeira mulher que chorou nas águas, e o sítio afundou nas pedras, que tinham pontas feito lanças.

MALCHER, Monique. **Flor de gume**. São Paulo: Editora Jandaíra,

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA DE CONTOS DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA: A PERSONAGEM FEMININA NO CENÁRIO LITERÁRIO

Pesquisador: ciria regina nascimento rodrigues

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 67116323.1.0000.0171

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.072.208

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa "Leitura de contos de expressão amazônica: a personagem feminina no cenário literário" o qual será desenvolvido no curso do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) com uma proposta metodológica de leitura literária baseada no letramento literário de Cosson (2021) e nas estratégias de leitura de Solé (1998) para os alunos da 4ª Etapa da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afrânio Arroxelas de Almeida Lins, do município de Monte Alegre-Pará. As palavras-chave do projeto de pesquisa são: Leitura; Leitura Literária; EJA; Contos de Expressão Amazônica; A personagem feminina. Nesse, sentido, trata-se de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Uma das justificativas da relevância do projeto de pesquisa reside no fato de que a proposta é voltada aos alunos da 4ª Etapa da EJA (Educação de Jovens e Adultos) com alunos com idade a partir de quinze anos que não completaram os estudos em idade apropriada e, procuram nos estudos um meio de melhorar suas condições de vida e minimizar os problemas de exclusão social. A proposta é voltada a estes discentes por delimitação do campo de pesquisa e principalmente por que a maioria dos projetos e ações pedagógicas não chegam até esta etapa de ensino. Identifica vários questionamentos para investigação durante a pesquisa (p. 6), bem como objetivos (p.8). A metodologia (p. 8 -11), com abordagem qualitativa, do projeto de pesquisa será voltada para a proposta de leitura literária e ensino sobre o tema Leitura de contos de expressão amazônica: a personagem feminina no cenário literário com uma proposta de leitura para alunos da EJA e

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.072.208

práticas pedagógicas sobre leitura literária. Antes de iniciar os trabalhos de leitura em sala de aula, faremos um levantamento dos reais e possíveis leitores. Para que isso seja possível, realizaremos a aplicação de questionários em que sondaremos quem são e como estão os alunos em relação à leitura, serão realizadas várias perguntas para chegarmos a um indicador de como estão os alunos com relação à leitura, seus hábitos e gostos de leitura, esses elementos serão necessários e nortearão a construção da proposta, também será aplicado outro questionário na finalização dos encontros da leitura dos contos em sala de aula. Estes questionários proporcionarão um panorama para estudo e análise dos trabalhos realizados. A proposta de intervenção, consistirá de cinco oficinas: cada oficina terá a previsão de duas semanas, uma vez que o horário noturno é reduzido, cada encontro terá a duração de noventa minutos. A iniciação da realização do projeto terá como ponto de partida o mês de março de 2023. A segunda etapa consta do trabalho de campo, com a pesquisa participante em que a pesquisadora partirá para a aplicação do trabalho conduzido pela pesquisa de intervenção com o tema “Contos com personagem feminina: para ler, fruir, pensar e formar”. Nesta etapa serão colhidos os dados a serem analisados. O trabalho encontra-se na fase de pesquisa bibliográfica conforme atesta a declaração de não iniciação da pesquisa também em anexo.

TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

De acordo, com o inciso XXXVII, da Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o termo “Tipificação da pesquisa” compreende o processo pelo qual se define o tipo da pesquisa, baseando-se no delineamento do estudo e nos procedimentos da pesquisa.

Quanto ao delineamento do estudo o protocolo de pesquisa submetido a este Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/Ufopa), trata-se de estudo que visa descrever ou compreender fenômenos que aconteceram ou acontecem no cotidiano do participante de pesquisa. O Procedimento da pesquisa não implica em intervenção no corpo humano, portanto, classifica-se em Pesquisa Tipo A2 (observação e observação participante) e A3 (Entrevistas, aplicação de questionários, grupo focal ou outras formas de coleta dirigida de dados). Quanto aos fatores de modulação esses serão avaliados nos tópicos: considerações sobre a pesquisa e conclusões.

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.072.208

Objetivo da Pesquisa:

No plano dos objetivos (p. 8), como objetivo geral a pesquisa pretende: contribuir para que, através da leitura de contos de expressão amazônica os alunos possam ter uma leitura mais crítica e humanizada na perspectiva de proporcionar sua formação como leitor literário proficiente e crítico acerca de sua realidade. Como objetivos específicos (p. 8) têm-se: 1) Apresentar aos alunos da 4ª Etapa da EJA (Educação de Jovens e Adultos) a leitura literária de contos das contistas Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher; 2) Analisar as características estruturais e funcionais do gênero textual literário conto; 3) Empregar as estratégias de leitura nas atividades de leitura dos contos propostos em sala de aula; 4) Utilizar a sequência básica na leitura de contos de Maria Lúcia Medeiros e Monique Malcher; adaptando-as à realidade dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O protocolo revisado apresentou detalhamento dos riscos e benefícios. Assim sendo, o projeto de pesquisa atende aos requisitos apresentados na Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS e na Resolução nº 466/12/CNS/MS.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O protocolo revisado apresenta especificadamente o local de realização da pesquisa, bem como o demonstrativo da existência de infraestrutura necessária e apta ao desenvolvimento da pesquisa e para atender eventuais problemas dela resultantes, com detalhamento das instalações, dos serviços, centros, comunidades e instituições nas quais se processarão as várias etapas da pesquisa. No Termo de Anuência da Instituição onde será realizada a pesquisa consta a indicação de contatos (telefone e e-mail).

Portanto, o projeto de pesquisa revisado atende à alínea h da seção 3.3 e ao subitem 5, do item 3.4.1, da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS.

POPULAÇÃO A SER ESTUDADA

O projeto de pesquisa revisado esclarece e especifica a população a ser estudada. Portanto, o projeto de pesquisa atende ao subitem 6, do item 3.4.1, da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS.

GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.072.208

O projeto de pesquisa revisado apresenta garantias de confidencialidade, sigilo, privacidade e proteção integral dos participantes da pesquisa. Portanto, o projeto de pesquisa atende ao subitem 7, do item 3.4.1, da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste quesito, o projeto de pesquisa revisado atende ao subitem 8, do item 3.4.1, da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

O cronograma apresentado no protocolo revisado atende aos requisitos apresentados nas seções 3.3 e 3.4 da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS.

ORÇAMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O orçamento apresentado no protocolo revisado atende aos requisitos apresentados nas seções 3.3 e 3.4 da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS, bem como a Resolução nº 466/12/CNS/MS.

PROCESSO DE RECRUTAMENTO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O projeto de pesquisa revisado apresenta o processo de recrutamento, inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, bem como a forma de seleção da amostragem conforme determina item 3.4.1, subitens 5, 6, 8 e 11 da Norma Operacional nº 001/2013 do CNS/Ministério da Saúde (MS).

PROCESSO DE OBTENÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A terceira versão do TALE e do TCLE estão de acordo com o que estabelece o capítulo III da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do CNS/MS; inciso IV, da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CNS/MS; e, art. 2.4 da Resolução nº 304, de 09 de agosto de 2000 do

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53
Bairro: Salé **Município:** SANTAREM **CEP:** 68.040-255
UF: PA **E-mail:** cep@ufopa.edu.br
Telefone: (93)2101-4966

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.072.208

CNS/MS.

PROCEDIMENTOS APTOS À EFETIVAÇÃO DA GARANTIA DO SIGILO E CONFIDENCIALIDADE

O projeto de pesquisa revisado apresenta os procedimentos aptos à efetivação da garantia do sigilo e confidencialidade conforme determina o inciso III.2, alínea "i" da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CNS/MS.

PROTEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE SE ENCONTRAM EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

O protocolo de pesquisa revisado atende as exigências do inciso IV.6, alínea "a", da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CNS/MS, bem como do artigo 12, da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do CNS/MS e do art. 2.4 da Resolução nº 304, de 09 de agosto de 2000 do CNS/MS.

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O projeto de pesquisa revisado atende aos requisitos apresentados nas seções 3.3 e 3.4 da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com o subitem 3.3 da Norma Operacional 001/2013 – CNS/MS o presente protocolo de pesquisa atende integralmente aos requisitos estabelecidos nas alíneas: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j.

Nesse sentido, o projeto de pesquisa revisado atende aos referenciais da ética em pesquisa com seres humanos.

Recomendações:

Ante o exposto, diante da análise ética do presente projeto de pesquisa em comparação com os requisitos presentes na Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS no que diz respeito ao protocolo de pesquisa (subitem 3.3) e ao projeto de pesquisa (subitem 3.4), bem como às normas presentes na Resolução nº 466/2012 do CNS/MS recomenda-se:

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53
Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)2101-4966 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.072.208

- 1) Que ao final da pesquisa os resultados do estudo sejam divulgados para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos;
- 2) Que os resultados da pesquisa sejam encaminhados para publicação, tornando público os resultados alcançados;
- 3) Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Isto posto, considerando que todas as pendências listada no parecer consubstanciado anterior foram completamente sanadas, decido pela seguinte deliberação ética: APROVADO.

Este é o PARECER.

Este Parecer foi elaborado baseado nas normas abaixo relacionadas

- Norma Operacional nº 001, 30 de setembro de 2013 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde (CNS/MS);
- Resolução nº 304, de 09 de agosto de 2000 do CNS/MS;
- Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CNS/MS;
- Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS/MS;
- Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022 do CNS/MS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2070544.pdf	30/04/2023 23:21:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	30/04/2023 23:06:21	ciria regina nascimento rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	30/04/2023 23:05:34	ciria regina nascimento	Aceito

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.072.208

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/04/2023 23:05:34	rodrigues	Aceito
Outros	PROJETODEINTERVENCAO.pdf	30/04/2023 23:03:01	ciria regina nascimento rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	30/04/2023 16:37:34	ciria regina nascimento rodrigues	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODEANUENCIA.pdf	30/04/2023 16:16:14	ciria regina nascimento rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODECOMPROMISSODOPE ESQUISADOR.pdf	10/04/2023 23:27:39	ciria regina nascimento rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	10/04/2023 23:20:52	ciria regina nascimento rodrigues	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	DECLARACAO.pdf	06/02/2023 19:31:25	ciria regina nascimento rodrigues	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 22 de Maio de 2023

Assinado por:
Flavia Garcez da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br