



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



MÁRCIA ALESSANDRA DE FREITAS LEMOS

**ALÉM DA VITRINE: DE ESPECTADOR A LEITOR - UMA PROPOSTA
DE LEITURA DE LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO
AMAZÔNICA NO 9º ANO**

Santarém-PA
2017

MÁRCIA ALESSANDRA DE FREITAS LEMOS

**ALÉM DA VITRINE: DE ESPECTADOR A LEITOR - UMA PROPOSTA
DE LEITURA DE LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO
AMAZÔNICA NO 9º ANO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual

Orientador: Prof. Dr. Edivaldo da Silva Bernardo

**Santarém-PA
2017**

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

L233a Lemos, Márcia Alessandra de Freitas

Além da vitrine: de espectador a leitor – uma proposta de leitura de literatura brasileira de expressão amazônica no 9º ano / Márcia Alessandra de Freitas Lemos. – Santarém, Pará, 2017.

126 fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientador Edivaldo da Silva Bernardo

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras.

1. Folclore. 2. Literatura brasileira. 3. Expressão amazônica. 4. Língua portuguesa. 5. Ensino. I. Bernardo, Edivaldo da Silva, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.4




Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Profissional

Aos seis dias do mês de dezembro do ano de 2017, às 08:00 horas no auditório da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Prof. Dr. Edivaldo da Silva Bernardo** (orientador e presidente), **Profa. Dra. Ana Maria Vieira Silva** (membro interno) e **Prof. Dr. Francisco Edson Sousa de Oliveira** (membro externo) a fim de arguirem a mestranda **Marcia Alessandra de Freitas Lemos**, com a dissertação intitulada **ALÉM DA VITRINE: DE ESPECTADOR A LEITOR - UMA PROPOSTA DE LEITURA DE LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA NO 9º ANO**. Aberta a sessão pelo presidente, coube a 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:

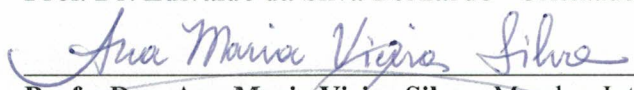
- Aprovada, fazendo jus ao título de **Mestre em Letras**.
 Reprovada

Recomendações da Banca:

Santarém, 6 de dezembro de 2017



Prof. Dr. Edivaldo da Silva Bernardo - Orientador e Presidente/Profletras - Ufopa



Profa. Dra. Ana Maria Vieira Silva - Membro Interno/Profletras - Ufopa



Prof. Dr. Francisco Edson Sousa de Oliveira - Membro Externo/ Unama

Aos meus grandes amores:
Alain John, Alessa Julie e Aline Sofia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Criador e Senhor, que me ajudou nesta caminhada, e conquista desse sonho.

Aos meus pais Antônio e Fátima Freitas que, apesar de pouca escolaridade, sempre valorizaram a educação, por isso permitiram que, aos 10 anos, eu saísse de sua companhia, na zona rural, para poder continuar estudando na cidade.

A meu esposo, por ter que conviver com minha ausência devido estarmos em cidades diferentes no primeiro ano do mestrado, por ser um grande incentivador, me apoiando sempre com amor. Também por ser um educador fascinante, com quem divido minhas paixões e angústias pedagógicas.

A minha irmã Mábia Aline e cunhado Reginaldo Sales, por serem exemplos para mim na área acadêmica e por todo incentivo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edivaldo da Silva Bernardo que por sua militância em questões de Amazônia foi inspiração para a escolha da temática desta dissertação, pela autonomia concedida e pelos conhecimentos compartilhados.

Ao professor Zair Henrique dos Santos, que no período da especialização, em conversas pessoais, sempre tentava convencer a mim e a amiga Verimar, de que o mestrado era um sonho possível.

Aos professores Heliud Luís Maia Moura e Zair Henrique dos Santos pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores do mestrado que ministraram aula em minha turma: Heliud Luís Maia Moura, Roberto do Nascimento Paiva, Luiz Percival de Leme Britto, Ediene Pena Ferreira, Edivaldo da Silva Bernardo, Ana Maria Vieira Silva, Zair Henrique dos Santos, pela inestimável colaboração.

Aos meus colegas de turma que sempre expressaram carinho e vibraram com todas as minhas conquistas diante de tantos desafios.

A toda a minha família e amigos que me apoiaram, incentivando-me e principalmente cuidando do meu bebê, a pequena Sofia: Tia Joice, Bárbara, Danielle, Leidemara, cunhada Priscila, sogra Hozana, Sylvania, sobrinha Eliandre, etc.

Aos alunos da E.M.E.F. Afrânio Arroxelas de Almeida Lins que participaram das atividades concernentes à proposta de intervenção.

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.

Antônio Candido

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo proporcionar reflexões teóricas acerca da importância da leitura literária no ensino de língua portuguesa, entendendo que a literatura é um direito inalienável. Além disso, proponho um trabalho com leitura, oralidade e escrita buscando o diálogo entre o Folclore e a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Tais reflexões e proposta didática foram conduzidas, principalmente, a partir de Britto (2012), Castrillón (2011), Candido (2011), Colomer (2007), Cosson (2011), Geraldi (2006), Antunes (2003), Zilberman (2009), Lajolo (2005), Marcuschi (2008), Machado (2002), dentre outros. A intervenção se justifica pelo fato de o *lócus* de pesquisa realizar eventos de valorização cultural, como o Festival Folclórico, o que propicia a realização de uma proposta de ensino que vise ao diálogo entre o saber popular e a literatura canônica. Assim, o festival em questão não seria apenas uma espécie de vitrine, em que um grupo de pessoas da escola ou da comunidade escolar fossem apenas apreciadores de um espetáculo. Nessa perspectiva, a leitura de gêneros literários seria uma prática bastante significativa, pois o aluno não se configuraria apenas como um mero espectador passivo diante das manifestações culturais apresentadas no festival ou alguém que brilhe em um espetáculo à vista de todos, mas um proficiente leitor. O espectador é estático, passivo, submisso. Já o leitor pode ser o que quiser, dono de sua própria história, autônomo, reflexivo, crítico. No decorrer do fazer pedagógico, busco, por meio de pesquisa participante, entender se os alunos demonstram interesse por leitura de textos em que possam identificar elementos de sua cultura e de que forma uma proposta pedagógica que vise ao diálogo entre folclore e textos de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica pode contribuir para as práticas de linguagem, nas aulas de língua portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa apontam que os textos de expressão Amazônia foram bem aceitos pelos alunos, por fazerem parte do seu universo sociocultural, e que, a partir do contato com os textos literários propostos, tais alunos obtiveram bom desempenho, tanto em atividades de leitura quanto nas de oralidade e escrita. O trabalho avalia ainda os limites e as possibilidades da proposta aplicada e as mudanças que as discussões teóricas provocam na professora pesquisadora.

Palavras chave: Folclore. Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The presente dissertation has the aim of providing theoretical reflections regarding the importance of literary reading teaching of Portuguese, understanding that literature is an inalienable right. Besides, it suggests a work with reading, oral and written skills, seeking the dialogue between the folkloric and Brazilian Literature of Amazonian Expression. Such reflections and didatic proposal were conducted, mainly, from Britto (2012), Castrillón (2011), Candido (2011), Colomer (2007), Cosson (2007), Geraldi (2006), Antunes (2003), Zilberman (2009), Lajolo (2005), Marcuschi (2008), Machado (2002) among others. The intervention is justified by the fact that the research locus has event of cultural value and therefore favorable to the teaching proposal that aims the dialogue between the popular knowledge and the canon literature. Thus, the event would not just be a kind of display window where a group of people from school or school community would be spectators of this event. On this regard, reading literary genders would be a very significant practice, for the student would not be set just as a spectator of a bright event or even someone that shines on a presentation before everyone, but just a reader. The spectator is static, passive, submissive. On the other hand, the reader can be whatever he wants to, the owner of his/her own history, autonomous, reflexive, critical. Along the pedagogical practice, I try, trough participatory research, understand that students show interest in reading texts that may identify elements of their culture and of how a pedagogical proposal that aims dialogue between folklore and texts of Brazilian Literature of Amazonian Expression were well accepted by students, for they are part of their sociocultural universe and that, by reading them, students had a good performance both in reading activities and on reading and writing. The text also evaluates the limits and possibilities of the proposal applied and the changes that theoretical speeches have provoked on the researcher and teacher.

Key-words: Folklore. Brazilian Literature of Amazonian Expression. Portuguese Language Teaching.

SUMÁRIO

INDRODUÇÃO.....	10
1. LEITURA LITERÁRIA: UM PROBLEMA A SER RESOLVIDO	13
1.1. Conceitos de Literatura	13
1.2. Realidades da leitura literária	17
1.2.1. As campanhas de leitura	17
1.2.2. O uso do texto literário e algumas recomendações	20
1.3. Literatura como direito	24
1.4. Razões de ler literatura	27
1.5. O que é mesmo literatura Brasileira de expressão Amazônica?	30
1.6. O professor na formação do leitor	34
2. ALÉM DA VITRINE / PERCURSO METODOLOGICO E DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....	41
2.1. Metodologia da pesquisa.....	41
2.2. Conhecendo o lugar da pesquisa – caracterização da escola e alunos.....	43
2.3. O Folclore e a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica como possibilidades de ensino na escola que valoriza a cultura	45
2.4. Descrevendo a proposta de leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica.	46
2.4.1. Trabalhos afins: Semelhanças e diferenças.....	47
2.4.2. Objetivos da proposta de intervenção.....	49
2.4.3. Objetivos da pesquisa.....	49
2.4.4. Cronograma das atividades	50
3. ANÁLISE DO RESULTADOS	52
3.1. Primeiras palavras sobre leitura literária.....	52
3.2. Conhecendo os alunos alvo da proposta.....	54
3.3. O lugar da leitura literária na escola Afrânio Lins – questionário do professor	60
3.4. Sequência Didática para o conto O baile do judeu.....	64
3.5. Sequência didática para o conto A feiticeira.....	79
3.6. Algumas considerações sobre a proposta: Resultados e possibilidades.....	92
3.7. O que mudou na professora.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	107

INTRODUÇÃO

Grande parte dos estudiosos defende a ideia de que a prática da leitura literária é de suma importância para a desenvoltura de estudantes. No entanto, observo, no cotidiano escolar, uma dificuldade de fazer desta atividade uma prática frequente nas aulas de Língua Portuguesa.

No ano de 1996, Maria Helena de Moura Neves fez uma pesquisa em quatro cidades do Estado de São Paulo com um total de 170 professores. Baseada nos resultados, a autora aponta que 75,56% do ensino de língua portuguesa no nível fundamental estava voltado para o ensino de classe de palavras e análise sintática, ao passo que a leitura e a escrita conquistam um percentual irrisório, não mais que 2,88%.

Ao refletir sobre estes dados, observo que mais de 20 anos se passaram e parece que esta estatística, atualmente, não apresenta mudança significativa, uma vez que os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹ mostram que cerca de 50% dos estudantes, no Brasil, não conseguiram atingir um percentual mínimo de competência leitora. Um dos grandes problemas do ensino de Língua Portuguesa é reduzi-lo ao ensino da metalinguagem, pois, gasta-se quase todo o tempo ensinando sobre a língua, do que a língua em uso. Assim, entendo que o problema não é ensinar a metalinguagem, mas ensinar apenas metalinguagem.

Como professora de ensino fundamental, sentia dificuldades de fazer da leitura literária uma prática constante e natural. Meu interesse por leituras era mais voltado para o ensino de Português, com reflexões concernentes à gramática, variação e ensino. Confesso que, uma pesquisa de natureza participante voltada para a formação de leitores e leitura de literatura deixou-me um pouco amedrontada, devido às condições precárias dos espaços de leitura e, principalmente, à pouca familiaridade com textos literários. Mesmo assim, decidi me aventurar em conhecer melhor essa área de ensino, buscando reflexões teóricas que me ajudassem a influenciar meus alunos a lerem mais. Sou apaixonada por minha profissão, mas os baixos índices de desempenho dos alunos, no mínimo, me fazem questionar a minha prática e buscar repostas a perguntas do tipo: *O que ensinar? Como devo ensinar?*

O estudo da temática é muitíssimo relevante, pois os discursos sobre a importância da leitura na escola são muito expressivos e chegam a ser consenso entre os educadores. Contudo, a escola não tem conseguido formar um número substancial de leitores no ensino fundamental, ainda que saibamos que inserir o aluno na cultura letrada é papel da escola, pois é lá que a

¹ Do título em inglês, Programme for International Student Assessment – PISA.

leitura tem um maior potencial de desenvolvimento. Assim, não podemos esquecer que existe a possibilidade de essa instituição ser, em muitos casos, o único lugar onde a leitura realmente se efetive. O autor Ezequiel Teodoro (2004, p. 7) afirma que “O fracasso da escola nessa área significa a morte dos leitores”. Diante dessa ideia defendida pelo autor, fica evidente quão grande é a responsabilidade dessa instituição na formação de leitores.

Se pensarmos que a literatura de textos artísticos literários é um problema, o quadro se agrava quando se fala de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. A literatura produzida por autores do Norte, ou mesmo a produzida por autores de outra naturalidade, mas que tem a região amazônica como cenário na obra literária é pouco lida no cenário nacional e até mesmo no cenário local. Hoje, temos uma considerável produção literária, no entanto, essa produção é pouquíssimo conhecida. Uma das formas de dar mais visibilidade a essa literatura e fazer referência a seu valor estético é através de trabalhos como este. É preciso conhecer mais, levar os alunos a lerem tais obras.

Neste sentido, o Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, voltado para os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, traz como pressuposto que os mestrandos realizem seu trabalho final, preferencialmente, com uma proposta de intervenção. Assim, achei coerente trabalhar com leitura literária com ênfase para os textos de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, pois, além de ser inquestionável a presença da literatura na escola, o *lócus* da pesquisa realiza há quase 30 anos um tradicional festival folclórico, projeto de valorização cultural, porém, pelo menos nos últimos anos, não havia evidência de que a Literatura de Expressão Amazônica fizesse parte desse projeto de valorização cultural.

Diante desta realidade, uma proposta de ensino que visasse ao diálogo entre o saber popular (folclore) e a literatura canônica com temáticas regionais teria, a meu ver, um brilho especial. Antônio Candido (2011) diz que, em algumas culturas, passa-se do popular ao erudito com muita naturalidade, ao passo que em outras, as formas mais populares de leitura é que são mais acessíveis. Assim, minha proposta valoriza o popular através do folclore para, a partir dele, dar acesso a textos com um maior grau de complexidade.

Assim, realizei uma pesquisa de natureza participante, na qual, além de professora, também fui pesquisadora de minha própria proposta de intervenção. O público alvo foi constituído de alunos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afrânio Arroxelas de Almeida Lins, localizada na cidade de Monte Alegre-Pa. Tal proposta foi desenvolvida num período de 18 horas aulas/aulas, a partir de dois contos da obra *Contos Amazônicos* do autor paraense Inglês de Sousa, um clássico da literatura brasileira, pois concordo com Ana Maria

Machado (2002) quando afirma que clássicos nunca morrem. Durante a realização da proposta, busquei verificar se os alunos demonstravam interesse em ler obras, em que se reconhecessem no universo sociocultural apresentado como cenário de tais obras, e também investigar de que forma uma proposta que vise ao diálogo entre o folclore e a literatura canônica pode contribuir para o ensino de língua portuguesa.

Este trabalho está dividido em 4 capítulos, sendo que o primeiro é um capítulo de natureza teórica que tem como tema a **Leitura literária: Um problema a ser resolvido**. Neste capítulo são abordados *conceitos de literatura e realidades de leitura literária*. Traz um pouco da discussão do que pode ser considerado literatura; defende que as várias manifestações artísticas literárias devem ser valorizadas na escola, mas que o cânone não deve ser desprezado; traz uma crítica às campanhas de leitura e defende que, além de campanhas, deve haver investimentos nas escolas e na formação de professores. Defende *a literatura como direto*. Aponta algumas *razões de ler literatura*. Esclarece o que é *Literatura Brasileira de Expressão Amazônica*, mostrando que existe uma literatura que possui características culturais da Amazônia e que esta é importante para um ensino culturalmente sensível. Defende a qualidade dessa literatura, mas ressalta que é pouco lida no cenário nacional e até mesmo local. Por fim, discute sobre *o professor na formação do leitor*, considerando que ele é alguém importantíssimo na condução das ações referentes à formação de leitores.

O segundo capítulo **descreve a proposta**, mas antes situa o leitor dando informações sobre a metodologia da pesquisa, sobre a escola onde a pesquisa é realizada e sobre os alunos, para os quais a proposta é aplicada. Justifica a relevância do estudo em questão, relaciona o trabalho que se pretende fazer com outros trabalhos de mestrado, expõe os objetivos e, finalmente, apresenta uma espécie de cronograma das atividades propostas.

O terceiro capítulo refere-se **às análises dos resultados**, nele são descritos todos os percursos realizados durante a aplicação de dois planejamentos didáticos desenvolvidos a partir de dois contos do autor paraense Inglês de Sousa. Além disso, foi apresentado o resultado dos questionários aplicados aos professores e alunos, a fim de melhor entender o perfil de leitura dos alunos e o tratamento dado ao folclore e às produções literárias pelos professores. *Os resultados da pesquisa* são analisados tanto no que se refere *ao desempenho dos discentes* quanto aos *limites e possibilidades da proposta*, sem esquecer de refletir sobre *as mudanças na professora pesquisadora* após a realização do trabalho.

Espero que este trabalho possa trazer, a quem o ler, ganhos no que se refere a reflexões teóricas e prática docente.

1. LEITURA LITERÁRIA: UM PROBLEMA A SER RESOLVIDO

1.1. Conceitos de literatura

O que é mesmo literatura? Essa é uma pergunta de difícil resposta, pois dependerá muito da concepção teórica que se adote. Para iniciar minha reflexão, apoio-me em algumas ideias a esse respeito, considerando principalmente os autores Antoine Compagnon (2010), Antônio Candido (2011) e Márcia Abreu (2006).

Segundo Compagnon (2010, p. 29), emprega-se o termo *literatura* para designar certos textos, mas não há consenso sobre o que é literário e o que não é. A problemática é observada desde Aristóteles quando este sentia falta de um termo que pudesse “designar ao mesmo tempo os diálogos socráticos, os textos em prosa e o verso”. O teórico lembra que o filósofo Nelson Goodman propôs a substituição da pergunta *o que é arte?* por *quando é arte?* e questiona se não seria adequado fazer o mesmo com a literatura. Assim, ao fazer uma rápida retrospectiva, será possível constatar que, o que significa literatura mudou no decorrer do tempo. Para mostrar essas mudanças, serão mencionados alguns de seus conceitos.

Ainda de acordo com Compagnon (2010, p. 31), o termo *literatura* em sentido amplo é tudo o que é impresso ou manuscrito. Assim, a literatura não seria apenas a ficção, “mas também o que a história, a filosofia, a ciência, e, ainda, toda a eloquência podia produzir”. Porém, com esse entendimento adquirido no século XIX, em que literatura equivale à cultura, o termo perde suas propriedades literárias. No entanto, como a filologia tinha a ambição de ser o estudo de toda a cultura, da qual a literatura em sentido restrito era o testemunho mais acessível, “o estudo da literatura era a via régia para a compreensão de uma nação, estudo que os gênios não só perceberam, mas no qual também forjaram o espírito”.

Compagnon (2010, p. 32) esclarece que, em sentido restrito, a fronteira entre o que é literário e o que não é varia segundo a época e as culturas. A acepção moderna de literatura apareceu no século XIX com o declínio do tradicional sistema de gêneros poéticos que vigorava desde Aristóteles, o qual considerava, essencialmente, literário o gênero épico e dramático, e excluía o lírico, uma vez que o poeta usava a primeira pessoa, o que, por muito tempo, o fez ser concebido como um gênero menor, por não ser considerado nem fictício, nem imitativo. “Até então, a literatura em sentido restrito (a arte poética), era o verso”. Tempos depois, a poesia lírica, que antes era excluía, tornou-se sinônimo de toda a poesia, uma vez que a narração e o drama abandonavam cada vez mais o verso para adotar a prosa. Dessa forma, a sociedade

passou a reconhecer a literatura como romance, teatro e poesia, sendo os dois primeiros identificados como prosa e o último como verso.

Outra forma mais restrita ainda de conceituar literatura, segundo Compagnon (2010, p.32-33) é a ideia de que a literatura são os grandes escritores. Concebida dessa maneira, poderiam ser consideradas literatura inclusive anotações simples e correspondências. Assim, ao rotular determinados textos como literários também significa demarcar o que não é literário, ignorando que, para os leitores, o que leem é sempre literatura ainda que seja uma fotonovela. Nesse sentido, “literatura, num sentido restrito, seria somente a literatura culta, não a literatura popular”.

Já nos séculos XX e XXI, a literatura se recupera do estreitamento que sofreu no século XIX e amplia o seu alcance, ou seja, muito mais produções podem ser consideradas literaturas, para isso, passam até a usar o termo *paraliteratura* para incluir o que antes estava excluído. É o que diz Antoine Compagnon:

[...] a literatura reconquistou no século XX uma parte do território perdido: ao lado do romance do drama e da poesia lírica o poema em prosa ganhou seu título de nobreza, a autobiografia e os relatos de viagem foram reabilitados, e assim por diante. Sob a etiqueta de *paraliteratura*, os livros para crianças, o romance policial, a história em quadrinhos, foram assimilados. Às vésperas do século XXI, a literatura é quase tão liberal quanto as belas artes antes da profissionalização da sociedade. (COMPAGNON, 2010, p. 34)

Esse conceito mais ampliado de literatura também é mencionado por Antônio Candido (2011, p. 176-177). O autor diz que, em sentido amplo, o termo *literatura* pode compreender “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações”. Entendida desta forma, está explícito seu caráter universal, pois não há povo que possa viver sem ela, uma vez que, de uma forma ou de outra, todos nós estamos em contato com alguma espécie de fabulação. Assim, independente de sermos analfabetos ou eruditos, não somos capazes de passar um dia inteiro sem alguma espécie de fabulação, mesmo que isso se efetive através do sonho. Ainda para Candido “o sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo independente de nossa vontade”.

A expressiva crítica que o autor faz é que nem todas as pessoas têm acesso a essas “mais complexas e difíceis produções escritas das grandes civilizações”. Dessa forma, a grande maioria da população tem a oportunidade de contato apenas com as produções mais simples e somente os abastados economicamente têm direito de ler a alta literatura. Candido defende que

todos possam ter o direito de experienciar a literatura em suas formas de produção estéticas mais complexas.

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado das possibilidades de conhecer e aproveitar a literatura de Machado de Assis ou Mario de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e a ignorância é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2011, p. 188-189).

Dessa forma, fica claro que não podemos pensar o erudito e o popular como formas incomunicáveis. Cândido (2011) esclarece que isso acontece nas sociedades de classe, ao passo que nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o esperado é que todos possam passar do nível popular para níveis mais eruditos. Dessa forma, é possível afirmar que o maior obstáculo não é a falta de capacidade, mas a falta de oportunidade.

É certo que hoje já não se fomenta uma cultura inferior em detrimento de outra. Isso fica claro no discurso da professora Ana Maria Vieira², da Universidade Federal do Oeste do Pará, para quem “a literatura por ser cultura, deve perder esse status de superioridade. Tendo em vista que a cultura erudita é eurocêntrica e etnocêntrica, nas sociedades pós-coloniais deve ser valorizada principalmente a cultura local, dando voz aos sujeitos subalternos e periféricos.” Acredito que esta visão deva ser considerada um ganho social, mas não se deve admitir que estudantes da escola pública tenham acesso apenas ao folclore ou a literatura oral e, por falta de acesso, não tenham contato com textos, os quais Antônio Candido chama de obras eruditas.

Ainda em busca de resposta para o que seja literatura, recorro a Márcia Abreu (2006). A autora postula que a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social e a função cultural. No entanto, muitos tomam algumas formas de lidar com a literatura como se fosse a única válida. Porém, nem sempre a literatura eleita como de alta qualidade agrada os leitores da atualidade e tem-se uma ideia de que o brasileiro não gosta de ler e, por isso, são promovidas campanhas para estimular a leitura e o gosto pelos livros.

A autora esclarece que, se o brasileiro não lesse, não haveria como justificar o alto índice de vendas de folhetos no século passado, chegando alguns exemplares, como o que trata da morte de Getúlio Vargas, a vender mais de 200 mil exemplares. Em contrapartida, a obra *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge Amado, vendeu 20 mil exemplares em sua primeira edição e o fato foi considerado um grande feito.

² Professora da disciplina **Literatura e Ensino** nas aulas do **Profletras** – UFOPA, Santarém-PA.

Ainda entendendo que os critérios de avaliação estética variam, a autora faz referência a uma avaliação feita à obra de Jorge Amado após sua morte, em que dois professores da Universidade de Campinas, Marisa Lajolo e Paulo Franchetti, tiveram opiniões bastante divergentes sobre o escritor em uma entrevista dada ao Jornal Correio Popular, em Campinas. Marisa Lajolo considerou a morte de Jorge Amado como a maior perda possível para a cultura brasileira, por acreditar que com ele o povo brasileiro aprendeu a ler literatura. Disse ainda que ele merecia o prêmio Nobel de literatura e que acreditava que isso não aconteceu porque o prêmio Nobel também é um prêmio político. Por outro lado, Paulo Franchetti o considerou um escritor de recursos limitados, mas de grande apelo popular, avaliando que o escritor produziu romance político pouco expressivo e que os romances “moralistas” compuseram o melhor de seu trabalho.

Diante disso, Marcia Abreu chama atenção para o fato de que pessoas bem formadas participando de programa de literatura da mesma universidade tiveram opiniões bastante diferentes acerca da mesma produção. Isto acontece porque a “apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais”. (Abreu, 2006, p. 80). E ainda nas palavras da autora: “os critérios de avaliação do que *é boa e má literatura*, e até mesmo de que gêneros são considerados *literários*, mudam com o tempo. Não há *literariedade* intrínseca nem critérios de avaliações atemporais” (ABREU, 2006, p. 107 **grifos da autora**).

Não estou defendendo a leitura deste ou daquele texto, mas propondo uma ponderação para que, de fato, os alunos iniciem a prática de leitura literária. É importante considerar as preferências daqueles que já têm hábitos de leitura sem excluir os textos aprovados pela crítica. O que não se pode é negar a oportunidade de os alunos chegarem a textos mais bem elaborados.

Nesse sentido, Antônio Candido (2011) faz uma comparação entre as obras de Castro Alves e Bernardo Guimarães, nas quais ambos os autores escrevem sobre a temática da escravidão. O autor avalia a obra de Castro Alves como uma obra que consegue elaborar em termos estéticos os pontos de vista humanitários e políticos daquela sociedade. Porém, Bernardo Guimarães, ao escrever *Escrava Izaura*, não preencheu os requisitos de eficiência do texto, por isso, Candido o considera de qualidade inferior. Para Candido, a paixão abolicionista estava presente nas duas obras, mas apenas um autor foi capaz de criar o organismo literário adequado. Isso não quer dizer que só sirva a obra perfeita, as obras de qualidade modesta também atuam, por isso, mais uma vez uso as palavras de Márcia Abreu.

Dessa forma, a *grande literatura* convive com outras literaturas, de menor prestígio, mas de grande apelo. Entre um e outro conjunto de livros (consagrados e não consagrados), a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer – ou pior, estigmatizar – o gosto das pessoas comuns. Tomando o gosto e o modo de ler da elite intelectual como padrão de apreciação estética e de leitura excluindo-se, das preocupações literárias, objetos e forma de ler distintos, embora majoritários. [...] (ABREU, 2006, p. 109).

Nesse processo de escolha, a figura do professor é essencial, pois como membro mais experiente, deverá selecionar cuidadosamente os textos que farão parte do seu planejamento de leitura, a fim de evitar a perpetuação da alienação com a falsa ideia de emancipação. Rildo Cosson (2011) recomenda que a leitura de obras literárias não pode ser restrita às leituras canônicas. A literatura compreende várias manifestações literárias que junto com o cânone precisam ser contempladas na escola. O autor ressalta ainda que se deve partir do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

1.2. Realidades da leitura literária

Esta seção tem o propósito, também, de **refletir sobre a realidade da leitura literária**. Para isto, partirei do estudo de autores que tratam de questões relacionados a programas de promoção da leitura para depois fazer referência ao tratamento do texto literário na sala de aula.

1.2.1. As campanhas de leitura

Segundo Castrillón (2011), nas últimas décadas, movidas por interesses diversos, tanto a iniciativa pública quanto a privada têm somado esforços para melhorar o índice de acesso à cultura letrada de diversos países da América Latina, porém, o resultado disso não corresponde aos esforços investidos. Diante da questão, a autora levanta hipóteses, não com o objetivo de desqualificar o que tem sido feito, mas para levar à reflexão. Reflexão esta que considera necessária para aqueles que têm interesse de promover leitura e agir criticamente sobre a realidade, ao invés de incorporar discursos prontos promotores de alienação. Para isso, a autora destaca dois pontos negativos: associar leitura a entretenimento e ter dado as costas à escola e à educação.

No primeiro caso, a associação da leitura a entretenimento é problemática, pois remete à recreação, portanto, simples e supérflua. Em uma sociedade onde boa parte da população está abaixo da linha da pobreza não há tempo para a recreação (leitura). Esta parte da população tem preferência por programas de televisão para os quais não há necessidade de grande esforço intelectual para apropriação, pois o esforço maior está nas lutas diárias pela sobrevivência. Silvia Castrillón faz, ainda, pesadas críticas às campanhas de promoção da leitura baseadas nessa ideia de que ler é fácil.

Nesse contexto, a moda das campanhas e de programas de leitura baseados no lúdico, no prazer, no lazer, na diversão - com um mote de que ler é fácil e com lemas do tipo “ler é bonito”, e que reforça a oposição ao dever, ao esforço, à dificuldade e à obrigação associados à escola - teve intenções positivas, mas ingênuas, pois criou, por um lado, falsas expectativas e, por outro, associou a leitura a uma ação inútil e descartável. (CASTRILLÓN, 2011, p. 55)

É válido refletir sobre o que a autora chama de falsas expectativas, quando se incorpora o discurso de que ler é fácil, gostoso, divertido, como forma de promover a leitura de fácil apropriação, tendo em vista que, no momento em que o leitor se depara com textos diferentes, ele perderá o interesse ou não conseguirá se ver como um leitor eficiente, vigorando o sentimento de incapacidade.

Nessa perspectiva, é interessante trazer para o debate mais um autor cujos argumentos se alinham com os que Silva Castrillón vem defendendo, Luiz Percival Leme Britto que, com mais de 20 anos de experiência no trabalho com leitura e formação do leitor, já publicou vários livros cujos temas são bastante provocativos como: *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio* (2012); *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação* (2003); *Ao revés do avesso: leitura e formação* (2015), dentre outros. Ao ler estes títulos não é difícil presumir que o autor se contrapõe a certos consensos que de tão repetidos parecem verdade nesta área de práticas de leitura. Nesse sentido, apresento o que diz:

Postula-se, com frequência, que o desinteresse pela leitura resulta do caráter autoritário imposto nesta por certas práticas pedagógicas tradicionais e que, se se quer formar leitores, é preciso oferecer-lhes leituras agradáveis e prazerosas. No entanto, a leitura de entretenimento é a mais fácil, porque, espelhando um universo conceitual e valorativo de senso comum, supõe apenas conhecimentos e valores da vida cotidiana. Essa leitura não difere das outras formas de consumo de cultura de massa (programas de televisão; cinema de entretenimento) e, justamente por isso, deixa de contribuir para a experiência formativa. (BRITTO, 2011, p. 44)

Assim, Britto afirma que são legítimos tanto o ato de ler como forma espontânea, quanto a leitura feita por obrigação em função de um compromisso de estudo, por exemplo. É ingênuo pensar que uma é mais legítima que a outra. Fica evidente, portanto, que é possível realizar muitas coisas interessantes quando não está em questão a escolha dos indivíduos, ao passo que, em muitos casos, a leitura descompromissada pode não levar à aprendizagem. Assim, em um ou em outro caso, o importante é que o sujeito leitor saiba *o que e por que ler*, sendo consciente de sua ação intelectual.

Tanto Britto (2012) quanto Castrillón (2011) refletem sobre o problema das campanhas de promoção da leitura estarem ligadas à necessidade de setores de produção do livro, vislumbrando ampliar o mercado a serviço de seus interesses. Sendo assim, o livro é apresentado desprovido do poder de pensamento e conseqüentemente de transformação social, podendo ser considerado um convite para o consumo acrítico.

Não proponho neste trabalho a exclusão das chamadas leituras de entretenimento, até porque, como já foi dito, o conceito do que é literatura se ampliou nos séculos XX e XXI, e de acordo com Compagnon (2010, p. 34), hoje, possui uma “extensão mais ou menos vasta segundo os autores, dos clássicos escolares à história em quadrinhos, e é difícil justificar sua ampliação contemporânea”. O que recomendo é que tenhamos sempre o devido cuidado de cada vez mais ampliarmos as possibilidades de leituras. O professor Heliud Moura³ fez algumas ressalvas sobre a leitura de entretenimento, as quais considero bastante pertinentes:

A leitura de entretenimento fácil trata de determinadas temáticas ao seu modo, no entanto, essas mesmas temáticas são tratadas com maior densidade ou profundidade em outros diferentes textos e obras. Logo, é necessário partir-se destes textos cujas abordagens de certos temas é mais fácil, para chegar-se, paulatinamente, aos textos mais complexos, aos quais os alunos ainda não tiveram acesso. Isto requer uma metodologia na qual se vá, pouco a pouco, inserindo novos gêneros de textos, num processo de gradação contínua, oportunizando a esses alunos uma leitura que extrapole o senso comum e chegue à compreensão de textos mais densos: científicos, filosóficos e literários canônicos. (MOURA, 2017)

Um outro ponto que Silvia Castrillón (2011 p. 58) destaca é “ter se dado as costas para a escola e à educação”. A necessidade de extensão e universalização da educação e sua qualidade não estão relacionadas de forma equiparada. Atualmente são muitos os discursos sobre a necessidade na melhoria na qualidade da educação, mas poucas medidas são tomadas

³ Discurso proferido durante a **qualificação da dissertação de mestrado** – UFOPA, Santarém-Pa, em 16 de maio de 2017.

nesse sentido. A autora destaca ainda que há um o esforço de essas ações se efetivarem através das tecnologias passando por cima da leitura e da escrita. Para ela, estão tentando resolver um problema de caráter conceitual com questões técnicas. Assim, justifica que não pretende debater as questões de uso de tecnologias, mas pontuar que os governos busquem meios de transformar a qualidade da educação, e a leitura é o centro deste debate.

Definitivamente, acredito que se tem negado o caráter político que devem ter a educação e qualquer tentativa de promover a leitura, pelo menos em sociedades como a latino-americana, que exigem mudanças sociais urgentes para quais a leitura é um instrumento fundamental. Negar esse caráter político impede dar à promoção da leitura a dimensão que teria se as maiorias a adotassem como um instrumento necessário para melhorar as condições de vida. É também negar o que há de político no supostamente apolítico. (CASTRILLÓN, 2011, p. 61).

Para a autora, os espaços de leitura, em países com tantas transformações sociais pendentes, devem ser espaços onde a sociedade civil se organiza, participa. Os projetos de leitura que surgirem devem se unir a essas organizações, não pensando a leitura como um passatempo, um adereço, mas como algo de suma importância para as transformações das quais a sociedade necessita. Isto implica que a escola deve tomar partido para a diminuição das desigualdades e que a leitura, em especial a leitura literária, não é, simplesmente, um instrumento de lazer, mas possui profundo valor nas transformações sociais.

1.2.2. O uso **do texto literário** e algumas recomendações

Teresa Colomer (2007) afirma que a literatura foi o eixo vertebral do ensino linguístico, da formação moral, da consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas, porém isso não significa que ao longo da história os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que essas leituras fossem adequadas a sua capacidade de leitura e ao seu grau de interesse. A busca de um novo modelo de ensino literário se inicia com certo consenso de que o objetivo do ensino é desenvolver a competência interpretativa e isso só será realidade através da leitura.

Ainda segundo a autora, um dos principais objetivos da escola é formar cidadão da cultura escrita. A escola precisa mais do que ensinar literatura, ensinar a ler literatura, isto porque uma das práticas muito frequentes na escola atual é reduzir o ensino da literatura a sua história ou privilegiar as fichas de leitura. Essas inadequações na prática de leitura literária têm

contribuído para a aversão que muitos alunos têm pela leitura literária, sendo necessária uma mudança de perspectiva. Para isso, é imprescindível que se coloque como centro das práticas de leitura literária a leitura efetiva dos textos e não somente as contribuições da história da literatura ou o que a crítica diz sobre os textos.

Sobre a inadequação da leitura literária e a perda de seu *status* no ensino fundamental, Rildo Cosson declara:

No ensino fundamental, a literatura tem sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção e poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com o interesse da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. Não é sem razão, portanto, que a crônica é um dos gêneros favoritos da leitura escolar. Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leituras extraclasse ou atividades especiais de leitura. **Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos**, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar [...] (COSSON, 2011, p. 21).

Sobre o fato de a literatura ter perdido espaço para os textos jornalísticos, é importante ressaltar que não estou questionando a eficiência dos textos jornalísticos. Eles podem e devem fazer parte dos gêneros selecionados para serem trabalhados na escola. Aliás, a escola deve abrir espaço para a diversidade de gêneros que circulam socialmente. O que não se pode é querer usar textos, independente do gênero a que pertençam, como pretextos para ensinar regras de uso da língua escrita pautadas na tradição gramatical. Os textos literários, por exemplo, têm outros benefícios, muito mais importantes, como o de contribuir para reflexão e criticidade. Infelizmente, a forma como esses textos vêm sendo trabalhados não está contribuindo para conquistar essa habilidade leitora tão importante que é a capacidade de análise crítica, por parte dos alunos.

Vale ressaltar que, embora essa forma de tratar o texto literário já tenha sido muito criticada e tenham surgido vários livros e trabalhos acadêmicos que dão diretrizes diferentes para o ensino, essas práticas inadequadas ainda não foram superadas. Portanto, é preciso esforço para transformar essa realidade.

Para Teresa Colomer (2007), nem sempre os objetivos para a leitura literária estão claros o bastante. O ensino de língua portuguesa encontra-se dissociado da literatura como se fossem esferas dicotômicas, ora os conteúdos, ora a leitura literária, como se as duas esferas

não pudessem coexistir, ou melhor, como se uma não colaborasse com a outra. Assim, percebo um problema que o docente não está dando conta de resolver, carecendo de estudos que o ajudem a entender o que ele precisa ensinar e quais os objetivos de se ensinar o que se pretende ensinar.

Expondo a realidade da leitura literária, Rildo Cosson (2011) relata que nos anos de 1994 e 1995, juntamente com duas colegas da universidade Federal de Pelotas e outros seis dedicados alunos bolsistas, realizou uma pesquisa sobre o ensino de literatura em Pelotas. Algum tempo depois, em 2003, participou de um Congresso Internacional para o Desenvolvimento de Língua Materna e, lá, segundo relato de participantes, constatou que, na Finlândia, as atividades desenvolvidas aconteciam de maneira muito similar ao local pesquisado no Brasil. De modo geral, em ambos os lugares, quando o professor indicava a leitura de uma obra, sua primeira ação era constatar se de fato o aluno havia lido. Em seguida, buscava ampliar essa leitura com outras abordagens que envolvessem a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. O autor ressalta que estas ações não estão equivocadas, mas precisariam ser organizadas de modo que adotassem uma prática que tivesse como sustentação a força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a compreender o que acontece no mundo e em nós mesmos.

Assim, as leituras em sala de aula precisam ir além da mera leitura de obras. Paulino e Cosson (2009) defendem que a prática da leitura literária deva ser uma ação continuada e não algo que se aprende e se encerra. Os autores ressaltam ainda que essas práticas não começam e se encerram na escola, mas acompanham o indivíduo por toda a sua existência, que se renova a cada leitura que para ele seja significativa.

Para Rildo (2011), cabe ao professor fortalecer a dimensão crítica da leitura literária, levando o aluno a ultrapassar o simples consumo de textos. Não basta ler. É preciso dar voz ao aluno para que ele possa expor sua compreensão e junto com os colegas fazer a negociação do que o texto permite ou não compreender. O autor argumenta que, embora em algum momento o ato de ler seja solitário, é necessário voltar-se para o texto, considerando sua dimensão solidária, uma vez que a interação com outro é necessária em atividades de leitura na escola. Quando não se tem esse período de compartilhamento dos textos, algumas compreensões equivocadas poderão perdurar, ao passo que, quando acontece o inverso, o professor e demais colegas poderão ajudar eliminar algumas incompreensões.

Assim, defendendo que a tarefa de dar voz ao aluno se trata de um processo necessário, porque é neste momento que o professor poderá perceber que caminhos o aluno estará percorrendo para não fazer leituras estapafúrdias sob o argumento de que cada leitor tem a sua

interpretação. É verdade que o texto literário permite vários planos de leitura, e os conhecimentos do leitor e de outros textos podem levar os alunos a terem níveis de entendimento diferentes, mas sempre compreendendo que o texto literário também tem os seus limites.

Outro elemento importante a se destacar é o uso do livro didático. Embora haja muitas críticas quanto ao seu uso, é um material necessário em sala de aula, no entanto não deve funcionar com único instrumento de estudo e ensino para o professor. Os gêneros literários presentes nele não são trabalhados adequadamente, isto porque os gêneros mais extensos são fragmentados e os curtos estão mais para leitura de conteúdo, localização de informação explícita e algumas inferências, sem espaço para reflexões críticas. Sobre a inadequação dos gêneros literários no livro didático, Regina Zilberman declara:

[...] O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolhas simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado desta a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto. (ZILBERMAN, 2009, p. 35)

Desse modo, o livro didático deve ser um apoio necessário na realidade em que vivemos, mas não pode ser usado como uma cartilha seguindo lição por lição. É preciso que o professor seja capaz de avaliar o material para planejar as atividades escolares, principalmente, indo à sala de leitura/biblioteca fazer seleção de livros para serem trabalhados com os alunos, ainda que este espaço pedagógico não funcione como deveria.

Antes de eu encerrar este ponto, é importante registrar que nos dias de hoje, os alunos, através do uso da internet, cada vez mais estão envolvidos com práticas de leitura, porém, questiono até que ponto essas leituras contribuem para a formação desses alunos. Muitas vezes, essas leituras são realizadas muito mais para fins de entretenimento do que para a busca de conhecimento. Ao mesmo tempo em que a internet poderia ser uma fonte de leitura e, portanto, de conhecimento inesgotável, ela acaba concorrendo com o livro e distraíndo o olhar do indivíduo para escolhas interessantes que o ajudariam em sua formação linguística. No entanto, não posso deixar de ressaltar que se usada adequadamente, essa ferramenta tem um valor imensurável.

1.3. Literatura como direito

Castrillón (2011, p.15) afirma que “Ler e escrever é um direito dos cidadãos, direito que devemos fazer cumprir e que, por sua vez, implica um dever e um compromisso de muitos”. Esse compromisso se dá pela ação do estado, da sociedade e por profissionais bem formados e que seja incansável no processo de emancipação dos indivíduos. Esta emancipação se faz também pela apropriação dos bens da cultura letrada.

Para a autora, a democratização da leitura obedece a diferentes propósitos e, os setores excluídos da sociedade precisam sentir a necessidade de considerar que ela pode ser um instrumento em seu benefício, pois quando for de seu interesse apropriar-se dela, poderá haver a democratização da cultura letrada. Para que isso ocorra, duas ações são imprescindíveis: melhorar o nível de desenvolvimento e diminuir as desigualdades sociais. No entanto, infelizmente, isto nem sempre ocorre nas sociedades. Se uma não estiver atrelada a outra, poderemos até aumentar o índice de compra de livros, mas não estaremos promovendo a verdadeira democratização da leitura, pois, ao contrário do que muitos pensam, “o problema da leitura só pode ser ‘encarado e resolvido’ por meio de mudanças voltadas a uma mais justa e igualitária distribuição da riqueza”. CASTRILLÓN (2011, p.18).

A leitura não deve ser considerada um luxo, um privilégio de poucos ou mesmo uma obrigação imposta por pais e educadores. A leitura e, em especial a leitura literária, é direito. Ana Maria Machado (2002) diz que assim como precisamos de alimentação de boa qualidade e em quantidade suficiente para matar a fome, também precisamos dos livros. Mas, assim como historicamente a igreja vetou ao povo o direito de ler os livros sagrados, os governos também negam esta possibilidade quando não conseguem garantir o acesso a toda a população. A sociedade, por sua vez, também é conivente quando não reconhece sua função e não participa, exigindo seus direitos.

Leitura é poder e exclusão social. Dessa forma, os que detêm maior poder econômico, certamente, têm mais possibilidades de acesso à cultura escrita, ao passo que os mais pobres ficam à margem da sociedade e só em pouquíssimas exceções conseguem ascender socialmente. É certo que muitos tem poder econômico no Brasil e não são leitores, ficam, no máximo, com as mídias televisivas e filmes. Porém, se a ordem econômica não é garantia para a leitura, é causa de restrição. É isto o que diz Santos:

Portanto, como estamos falando em pleno direito, a leitura tem de ser mais que uma exigência, se não as pessoas vão continuar seguindo cegamente a

ordem estabelecida. O direito à leitura, nessa perspectiva, implica a viabilização da realidade plena do ser humano em suas tensões, contradições e desejos, amplitude esta que **não é garantida pela ordem econômica, antes, é restringida.** (SANTOS, 2016, p. 22 grifos meu)

No entanto, é importante lembrar que há uma ideologia política que quer fazer acreditar que o que está em jogo é a vontade de vencer do cidadão e que, independente das condições de vida, todos podem conseguir vencer se tiverem vontade, determinação e foco. A esse respeito, faço minhas as palavras de Britto que não exclui a determinação e vontade pessoal dos indivíduos, mas considera o acesso aos bens culturais condição essencial para a promoção da leitura.

Ser leitor depende de diversos interesses que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura; são necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente subjetivas (formação e disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. Os processos de compreensão em busca de conhecimento estão relacionados mais com a forma de acesso à cultura do que com métodos de ensino e programas de formação (BRITTO, 2012, p. 42)

Na sociedade atual, nem sempre as condições objetivas e subjetivas mencionadas pelo autor são favoráveis aos alunos da escola pública com os quais nos deparamos. A questão que se refere a recursos materiais é bastante interessante de se considerar, pois a maioria dos pais não tem condições financeiras de adquirir livros para serem usados por seus filhos em casa. Da mesma forma a escola nem sempre dispõe de outros livros que não seja o livro didático para uso dos alunos e, quando os têm, a falta de estrutura nos ambientes da sala de leitura é um empecilho para o professor.

Nessa perspectiva, Santos (2016) também chama a atenção que para que a literatura seja um direito, o Estado precisa oferecer condições tanto de acesso quanto a capacidade de ler:

A primeira dessas condições é a garantia de todos terem **acesso à produção cultural**, o que passa pelas políticas do livro e da biblioteca. A segunda é a **disposição intelectual** de cada pessoa, de modo que possa ler e vivenciar o lido. De nada adianta o acesso ao livro por meio da política de oferta, distribuição de livros, se a pessoa não tiver **a capacidade objetiva de ler** – o que implica a escolarização e a instrução adequadas. (SANTOS, 2016, p. 25)

No Brasil, as estatísticas mostram que o número de cidadãos alfabetizados vem crescendo consideravelmente nos últimos anos. Apesar destes registros positivos, ainda há

muito o que se fazer para que a escola pública tenha melhor qualidade. É preciso mais que acesso a ensino público e gratuito, mas que, além disso, haja qualidade e isso se materializa com escolas melhor estruturadas e formação adequada para os professores.

E quando pensamos a realidade da Amazônia? Aqui tudo é mais difícil. Somos uma região de extraordinárias riquezas naturais, mas pobre economicamente. O acesso aos bens culturais é pouco. Faltam bibliotecas, teatro e outras fontes de bens culturais. Somos uma região desprivilegiada se compararmos a outras partes do Brasil. Não somos valorizados como deveríamos, considerados até mesmo bárbaros pelo resto do país. Basta assistir a um noticiário sobre nossa região para percebermos o olhar que a mídia tem a nosso respeito.

Diante disso, fica evidente que há muitos passos a serem dados para que de fato nosso povo conquiste a tão sonhada emancipação econômica, que conseqüentemente terá reflexo nas práticas culturais. A esse respeito, Alexandra Pinheiro e Mayara Dau mostram que literatura, situação socioeconômica e práticas culturais possuem uma estreita relação:

A arte literária deveria fazer parte do ambiente familiar e escolar desde os primeiros meses de vida. Essa afirmação pode parecer utópica, mas não é. Ela está fundamentada em um referencial teórico que permite acreditar que a democratização do ensino exigiria um repensar sobre nossa história socioeconômica de exclusão. A leitura literária oferece meios de enxergar a realidade por outro prisma, ela cria possibilidades para si e para o ambiente que o cerca. Entretanto, percebe-se que a desigualdade econômica dificulta a criação de um ambiente de leitura, mostrando que a Literatura, a situação socioeconômica e as práticas culturais devem ser pensadas de forma indissociáveis. (PINHEIRO e DAU, 2017, p. 1)

A literatura como direito ainda é um sonho para grande parte da população brasileira e, em especial a população da Amazônia. Para que este sonho não seja mera utopia, é necessário muito mais que realização de projetos de caráter motivacional promovidos por algumas pessoas e/ou entidades bem-intencionadas. Assim, ratifico as palavras de Castrillón (2001, p.21) para quem: “Nem a filantropia nem a caridade resolve problemas básicos de diversas ordens social e cultural, que devem merecer a atenção do Estado, e um desses problemas é o da discriminação e do desequilíbrio no que se refere à participação na cultura letrada”.

Concordo com a autora quando defende a ideia de reorientação das ações para a promoção da leitura dando prioridades a programas que, a longo prazo, contribuam para a melhoria da escola e da biblioteca. Acredito que ter programas de sensibilização para leitura não é suficiente, uma vez que não surte o efeito esperado se não se tem professores bem formados, escolas equipadas e livros de boa qualidade para o uso dos alunos.

Se olharmos para a realidade do município de Monte Alegre no Pará, onde a pesquisa é aplicada, constataremos a ausência de biblioteca pública capaz de atender não só ao público matriculado nas escolas públicas, mas também a qualquer cidadão que, por ventura, venha ter interesse por leitura. O que temos em algumas escolas são salas de leituras, mas que em sua maioria não funcionam como deveriam. O problema dos espaços de leitura no nosso país é não ter as condições necessárias para o seu devido funcionamento e, pior ainda, é acreditar que uma sala destinada a guardar livros, trancada pela ausência de um profissional que atue nesse espaço, esteja contribuindo para a garantia do ato de ler, direito inalienável defendido por Antônio Candido.

Para Candido (2011), pensar a literatura como direito significa, na acepção dos direitos humanos, definir o que se considera indispensável. O mais comum é se admitir que todos têm direito à moradia, alimento, saúde, instrução e que isso não pode ser privilégio da maioria, porém nem todos concebem que seja um direito de primeira necessidade ler literatura ou ouvir música clássica. A esse respeito Antônio Candido conclui:

Portanto, a luta por direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 2011, p. 193)

Infelizmente, temos de admitir a veracidade das palavras do crítico literário, ao afirmar que em nossa sociedade há fruição segundo a classe social, na medida em que o homem do povo fica privado de ler a alta literatura. Para ele, fica apenas a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular e o provérbio. Decerto que não que devemos desconsiderar a importância das expressões populares, mas não podemos considerá-las suficientes para a maioria da população que, devido à pobreza e à ignorância, não tem direito ao acesso às obras eruditas.

1.4. Razões de ler literatura

Para Cosson (2011), quanto mais eu uso a língua maior é a possibilidade de apropriação da linguagem seja oral ou escrita. Ele entende que a linguagem vem da sociedade em que estamos inseridos e que basta convivermos socialmente para tomarmos posse dela. Porém, em

uma sociedade letrada como a nossa, a escrita é a forma de linguagem que ocupa o lugar central. Daí a importância da literatura que não apenas tem palavra em sua constituição, mas também a escrita é seu veículo predominante. Portanto, a literatura se configura um exercício eficiente tanto na leitura quanto na escrita. Dessa forma, podemos dizer que a escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício, sendo importantíssimo nosso contato com esta arte. Assim, vale mais uma vez defender sua importância:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos. (COSSON, 2011, p. 17)

A literatura é experiência insubstituível porque, dentre outras coisas, exercita um tipo de leitura que vai além da decifração, pois o texto literário enquanto arte é plural, por isso viabiliza muitas possibilidades de leitura e formação do leitor crítico que, através da arte, amplia a sua visão de mundo. A arte, neste caso, é um elemento ficcional que sendo ficção nos possibilita refletir sobre a vida e sobre a morte.

Para Eco (2001) o ato de ler uma história mobiliza as emoções do leitor, o que o faz ser capturado por uma tensão ou por um espasmo diante da progressividade do texto, pois ter curiosidade de saber o que irá acontecer com os personagens é muito diferente de sua expectativa quando lê uma notícia. Assim, defendo que o contato com leitura literária aguça a curiosidade, e os leitores ávidos por conhecer as histórias chegam, muitas vezes, a pular páginas para descobrir o que está por acontecer. Contudo, muito mais importante que a apreensão do enredo, é a reflexão que a leitura pode nos proporcionar diante do inalterável. A vida nos coloca diante de situações das quais não temos controle algum. É o que, nas palavras de Umberto Eco, constitui-se uma das principais funções da literatura.

É isso o que dizem todas as grandes histórias, sendo possível, em todo caso, substituir Deus pelo destino ou pelas leis inexoráveis da vida. A função das narrativas imodificáveis é justamente essa: contrariando nosso desejo de mudar o destino, nos fazem experimentar a impossibilidade de mudá-lo. E assim, que seja a história que elas contem, contarão também a nossa, e é por isso que as lemos e as amamos. Precisamos de sua severa lição "repressiva". A narrativa hipertextual pode educar para o exercício da criatividade e da liberdade. Isso é bom, mas não é tudo. As histórias "já feitas" nos ensinam também a morrer. Creio que essa educação para o fado e para a morte é uma

das principais funções da literatura. Talvez existam outras, mas agora me escapam. (ECO, 2001, p. 7).

Essa descoberta de que as coisas aconteceram de forma definitiva e inalterável e à margem do nosso desejo é fruto de reflexão. E a arte tem papel reflexivo e crítico, mas, nesse sentido, mesmo sendo ficção não é sinônimo de escapismo. Diante de tal afirmação, reporto-me a Britto (2012, p.53), para quem a “arte é, nesse sentido, contemplação e indagação da vida e opõe-se a entretenimento. Este promove o esquecimento, o apagamento, a evasão, faz esquecer a morte. A arte, pelo belo, faz lembrar a morte e a precariedade da vida”.

Poderíamos dizer que o prazer não existe na leitura literária? Acredito que o prazer exista, mas diferente das práticas de leitura que foram percebidas ao longo da história, até por volta do século XIX, época em que, de fato a leitura era reduzida a fins unicamente de entretenimento. Naquele período não havia muitas possibilidades de contato com arte, por isso a leitura era concebida como uma das formas que propiciava esse contato. Naquelas circunstâncias, era usada para escapismo, fruição da emoção e era uma prática própria da elite alfabetizada. Hoje o prazer é concebido como fruto da apreciação estética que os textos literários podem nos proporcionar, através da atribuição de significados pelo leitor. Isso é fruto de trabalho e dedicação. Mas não se encerra aí, como já foi dito antes, arte é reflexão, refletir a vida e a morte, portanto a sociedade.

Neste sentido, é fundamental que as políticas públicas partam do pressuposto de que ler literatura não é rele prazer de diletantes ou uma atividade elitista, um luxo ou uma sobremesa para quem ainda tiver apetite depois de se empanturrar de conhecimentos objetivos adquiridos em leituras utilitárias, escolares e obrigatórias. A literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. (MACHADO, 2012, p. 59)

Uma outra razão pela qual é legítima a defesa da literatura na escola é o fato de nela estarem contidos saberes de diversas áreas do conhecimento. Barthes foi um dos autores que talvez melhor tenha defendido a sua importância:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico, (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que por excesso de socialismo ou barbárie, todas as disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a leitura literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão salvas no monumento literário. (BARTHES, 1979, p.18)

Diante do que o autor diz, é possível afirmar que o texto literário não precisa ser usado somente nas aulas de língua portuguesa, mas pode fazer parte do trabalho com outras disciplinas, ficando um convite à interdisciplinaridade na escola. Há críticas à escola quanto ao número limitado de abordagens colaborativas e o trabalho com literatura seria um campo fértil nesse sentido.

Dessa forma, abrir a escola para a diversidade de gêneros e o texto literário é uma dessas possibilidades. Não estou defendendo o texto literário como única ou a forma mais eficiente ou a mais adequada para o ensino, mas não é possível ignorar o seu valor. A esse respeito o linguista Carlos Aberto Faraco afirma:

Obviamente, é tarefa fundamental da escola oferecer aos alunos a **insubstituível experiência da literatura**, sem, no entanto, descuidar do convívio sistemático com os textos jornalísticos, com os de divulgação científica, com os textos argumentativos, enfim com os muitos textos que têm ampla articulação sociocultural. (FARACO, 2008, p. 176 grifo meu)

É interessante perceber que o autor usa a palavra “obviamente” como se não houvesse possibilidade de negação por parte da escola no que concerne à experiência literária, porém nem sempre esse direito está assegurado. Se a literatura está fora do planejamento das aulas do professor e as salas de leitura, ainda que em condições não adequadas o suficiente, não são visitadas por nossos alunos de forma planejada e organizada, é hora de repensarmos nossas ações. Não podemos admitir tal comportamento, pois a experiência literária como bem diz Faraco é uma experiência insubstituível.

1.5. O que é mesmo Literatura Brasileira de Expressão Amazônica?

Já discuti neste trabalho a importância da literatura para o ensino e as vantagens que sua inserção nas escolas pode oferecer para melhorar a compreensão leitora dos alunos, tendo em vista que a leitura do texto literário exercita uma leitura que está para além da decodificação. No entanto, considero importante que o aluno da Amazônia conheça, também, a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica.

É sabido que há uma literatura da Amazônia que já passou pela aprovação da crítica literária. Contudo, essa literatura é pouco lida na nossa região onde é produzida e menos ainda em outros contextos. O conceito e a aceitação de uma literatura regional são bastante

discutíveis. Segundo Bezerra (2012), quando se trata da importância e do valor da literatura amazônica, a discussão entre valores universais e locais é muito comum na academia.

Dentre os trabalhos que tratam do assunto e surgiram em eventos e revistas especializadas, é possível citar Fernandes (2004), Paulo Nunes (2008), Bezerra (2012), Fares (2013), Souza (2014), Santos e Nascimento (2014). Uma das discussões apresentadas nesses trabalhos é sobre que nomenclatura deve ser usada para nomear essa literatura produzida em nossa região.

Paulo Nunes diz que usar a nomenclatura *literatura paraense* seria um tanto quanto acanhado demais, pois estaria ferindo ou desprezando os valores universais, princípio básico para as obras artísticas. Para o autor, usar o adjetivo pátrio paraense para a literatura regional seria fragmentar a chamada Literatura Brasileira, por isso, propõe que o termo mais adequado seja *literatura brasileira de expressão amazônica* por achar que se trata de um termo mais universal.

Fernandes (2012, p. 115) diz que prefere o termo *literatura da Amazônia* e explica dizendo que “a expressão *de* marca o lugar de onde provém algo, [...] o que implica dizer que a Amazônia é a origem e a causa desse tipo de produção literária que funda um imaginário pautado em sua paisagem e identidade, transitória entre o local e o universal”

Em contrapartida, há quem acredite que dizer que temos uma literatura da Amazônia ou de expressão Amazônica seria criar um estigma de região a se desenvolver e já anunciar de antemão a possibilidade de que seja considerada uma literatura menor. Marcio Sousa⁴ é um desses que critica essa nomenclatura, pois, segundo ele, quando se levam para a avaliação internacional obras literárias com a designação “literatura latino-americano” esta já é rotulada como uma literatura de prestígio menor e os críticos que a lerão já serão aqueles de menor importância.

O que precisamos é fugir do risco de nos deixarmos capturar em dos guetos, onde que os parâmetros de recepção de nossa obra não são de excelência literária, mas fruto de condescendência porque somos pobres e moramos longe[...]. Não sei quem inventou a expressão literatura amazônica, mas ela tem inegavelmente uma conotação restritiva, uma abordagem ideológica que mais parece uma desculpa por antecipação. (SOUSA, 2014, p. 26)

Embora conheça essas diferentes discussões, adoto, neste trabalho, a nomenclatura usada por Paulo Nunes: *literatura brasileira de expressão amazônica*. Até mesmo para

⁴ Escritor de reconhecimento Nacional, entre suas obras está *Mad Maria* a qual foi adaptada pela rede globo em uma minissérie escrita por *Benedito Ruy Barbosa*.

especificar o tipo de leitura que foi objeto de minha proposta de ação. Porém, é imperativo afirmar que todos os produtores dos artigos especializados já mencionados que escreveram sobre esse tipo particular de expressão literária entendem que essa literatura deve ser mais lida a fim de que atinja um público cada vez maior.

Para prosseguir este trabalho, é necessário que fique ainda mais marcado o que devemos entender por Literatura Amazônica/Literatura da Amazônica/Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Para definir este conceito recorro às palavras de José Guilherme dos Santos Fernandes que diz:

Considerando o narrador ou enunciador – aquele que também conduz o nosso olhar pela região mediante a leitura – posso afirmar que **uma literatura localista não é a que obrigatoriamente é escrita por quem nasceu na região, mas toda aquela em que o local é descortinado como reflexo do universal**, como a especificidade de uma região tratada na dinâmica do Mundo, e, não esqueçamos, através da “pena” (dupla pena) de uma voz crítica e criativa, que não sofre pressões e nem força a barra para aparentar ser mais ... “original”. Basta o narrador viver e conviver, através da narração, com a realidade anunciada, o que destitui a narrativa do seu sentido ideológico mais canhestro: a questão da autoria pouco importa em face do modo como a narrativa é construída, isto é, **pouco importa a certidão de nascimento do autor porque sua ascendência, seu lugar de enunciação se objetivam no modo de sua narração, de construir sua relação entre o local e o universal, de montar cenários e paisagens na narrativa.** (FERNANDES, 2004 p. 115 grifos meus)

Diante do que o autor nos informa, escritores que não nasceram na Amazônia podem ser considerados produtores dessa literatura, isto se a obra possuir marcas da Amazônia. Essas marcas podem ser a paisagem, fazendo referência aos enormes rios e/ou à floresta, aos costumes, lendas, credences; enfim, aos elementos da cultura da região. Um exemplo clássico de literatura Amazônica escrita por um não nativo é *Macunaíma*, produzida pelo paulista Mario de Andrade. Um outro exemplo também é *Inferno verde* de autoria do pernambucano Alberto Rangel. Ambas as obras têm a Amazônia como cenário. A Amazônia seria então fonte de inspiração cultural. Vejamos o que diz Rafael Voigt Leandro.

Há vários séculos, a natureza amazônica tem fascinado diversos escritores, cientistas, viajantes, missionários, colonizadores. Esse fascínio não destoa das pretensões político literárias de Alberto Rangel [...]. No entanto, o fascínio pode trazer um quê de idealização vazia de todo o ambiente amazônico, o que não é verdade nos contos rangelianos. Sua pretensão realista mostra o funcionamento da natureza em detalhes que refletem o cientificismo positivista de fins do século 19. (LEANDRO, 2011 p.89)

Além disso, Bezerra (2012) diz que quando se fala da produção literária na Amazônia três pontos devem ser levados em consideração: A produção, o produto e a recepção. Além desses elementos, há também a tradição, uma vez que o artista produz a sua arte sempre ligada à história que é responsável por o colocar nesse espaço sociocultural do qual faz parte. Assim, o autor defende que a recepção das obras não tem o mesmo peso que a produção, produto e tradição, por isso é necessário que sejam desenvolvidas políticas que fortaleçam a recepção. Para que isto aconteça, é necessário o devido acesso a tais obras.

Dessa forma, entendo que a literatura Brasileira de Expressão Amazônica deve ser lida na escola. Apesar de algumas controvérsias sobre o regional/universal, concordo com Marcuschi quando opta por defender que o ensino de língua seja sensível às questões culturais.

Creio que se deveria oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores etc. Os livros didáticos atuais não refletem de maneira muito clara essa posição, mas já são muito mais abertos a essa visão e sugerem atividades extraclasse que conduzem a este caminho. **Visita a museus**, parques, **fábricas**, instituições, **universidades**, feiras, mercados, **teatros** e assim por diante são sugestões comuns hoje em dia. (MARCUSCHI, 2008, p. 172)

Diante de nossa realidade, entendo que o professor deva ser a pessoa responsável por esse ensino culturalmente sensível que Marcuschi (2008) defende. Se, em nossa realidade local, não temos museus, fábricas, teatros, e outros bens culturais de que os grandes centros urbanos dispõem, uma das formas de suprir essa necessidade de elementos culturais são as obras literárias. Sendo essa literatura constituída, em alguns de seus aspectos temáticos, por representações de lugares, entre eles, o rio e a floresta, e pelo rico imaginário, considero importante aproximar os discentes do contexto em que vivem, sendo que isto pode acontecer de diferentes formas e a literária é uma delas.

O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana. (MARCUSCHI, 2008, p. 173)

A escola poderia ser um lugar onde a leitura dessas obras fosse trabalhada, porém, além do acesso, uma vez que, quando tem biblioteca, tais livros dificilmente fazem parte do

acervo, um outro agravante pode ser o desconhecimento por parte dos professores acerca destas obras.

Para Fares (2013), há desconhecimento e desprestígio da literatura de expressão amazônica, tanto em nível regional quanto em nível nacional. Não se pode mais negar a qualidade estética dessa produção feita de grandes autores e grandes obras, sendo necessário que sua valorização aconteça. A autora lembra-nos dos discursos de que as literaturas são intrínsecas aos currículos de língua portuguesa e questiona se ela estaria realmente nas salas de aulas de nossas escolas. A meu ver não, se está, sua presença ainda é incipiente. Em se tratando do consumo dessas obras, Marcio Sousa afirma:

O que temos na Amazônia é a persistência de literatura sem leitores, e que, em muitos casos, os editores são os próprios autores. O romancista Inglês de Sousa editou por conta própria todos os seus livros porque era juiz e tinha posses para isso. Mas seus livros só ganharam presença nacional, quando, muito depois de sua morte, passaram a ser editados por editoras comerciais do Rio e São Paulo. (SOUSA, 2014, p. 26)

O escritor Márcio Sousa defende que os escritores da região façam um esforço maior para que editoras de reconhecimento nacional estejam realizando as publicações de suas obras, pois certamente isto fará diferença na divulgação e volumes de vendas. Não basta publicar, é preciso que os livros cheguem às casas das pessoas para serem lidos.

Sem mais delongas, falar de literatura paraense/da Amazônia/de expressão amazônica não é tentar elevar uma literatura de menor qualidade, mas dar visibilidade a uma literatura de qualidade que é pouco lida. Da mesma forma, adotar tal termo não é defender o regionalismo, no sentido de restringir tais obras a um público local. Entendo que a literatura brasileira terá sempre um quê de regionalismo e é isto que é enriquecedor: conhecermos os diferentes Brasis mediados pela literatura.

1.6. O professor na formação do leitor

A formação do professor é algo de extrema importância e isso não se faz em cursos livres, pequenas oficinas, mas com cursos de longa duração que possam dar consistência teórica à prática educativa deste profissional. O professor não pode limitar suas leituras àquelas que ele faz para dar aulas. No entanto, essa é uma prática muito comum, tornando-se um problema porque falta-lhe muitas vezes aprofundamento. Para que o professor se proponha a conduzir

seus alunos nesta tarefa tão essencial que é a leitura, é necessário antes de tudo que seja leitor, pois, se assim não o for, a possibilidade de frustração é certa.

Sobre o mal direcionamento para leituras na escola, Mario Feijó (2010) fala da experiência traumática ao ler *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, aos 12 anos para fazer prova. Por não estar maduro o suficiente para tal leitura, o autor acabou por não suportar Machado por um bom período. Só anos depois, ao ler uma obra da qual gostou muito e ao verificar o nome do autor, percebeu que se tratava do escritor que abominava. A partir daquele momento, sentiu-se motivado a ler outras obras de Machado de Assis e até retornou a *Dom Casmurro*. Feijó, naquele momento, já era um leitor pronto para as obras machadianas, o que não era realidade aos 12 anos.

Nesse sentido, Feijó (2010) defende o uso de clássicos adaptados, pois considera que os clássicos são obras riquíssimas que crianças e adolescentes não têm condições de ler e entender. Assim, não haveria necessidade de esperar a maturidade para ter conhecimentos acerca de uma obra clássica, pois as adaptações abreviariam esse tempo de contato. Desta forma, as adaptações podem ser um convite para a posterior leitura das obras originais.

Recentemente, ouvi de uma mãe sua angústia ao relatar que tinha sido dado a seu filho de 5º ano, de uma escola particular, a tarefa de ler *o mulato*, de Aluísio de Azevedo. Ela estava tendo dificuldade de apoiar o filho naquela leitura de quase 300 páginas que ela própria achava chata por causas das excessivas descrições. A experiência de Mário Feijó me faz refletir o quanto é importante a sensibilidade do professor para a indicação de obras a seus alunos. Se essa indicação não for acertada, ao invés de influenciá-los, a leitura poderá afastá-los. Por isso é importante avaliar se a criança ou adolescente já tem maturidade para a leitura de um clássico, caso contrário é necessário que isso aconteça em outro momento.

À semelhança de Mario Feijó, Machado (2002) também me conduz a refletir sobre a importância da leitura dos clássicos desde a infância para a formação de leitores. Faz ressalva de que quando fala dos clássicos se refere especificamente aos textos narrativos. Também faz referência a extensão das obras. A autora diz que o primeiro contato das crianças com um clássico não precisa e, talvez, nem deve ser, com a obra original, pois, se assim o for, poderá, ao invés de aproximar, afastar o leitor iniciante do grande encontro com os clássicos.

Neste sentido, Machado (2002) argumenta que uma boa adaptação se constitui como uma adequada indicação, uma vez que o contato com leituras para as quais o leitor não esteja maduro o suficiente poderá criar barreiras muitas vezes intransponíveis. Também aconselha que, ao invés dos textos originais, o leitor adulto (pai ou professor) conte a história com suas

palavras para a criança e, a criança quando tiver o interesse despertado poderá se aventurar na obra original.

Para Machado (2002), a leitura imposta poderá se transformar numa vacina contra a prática leitora, pois até a melhor comida empurrada de goela a baixo torna-se ruim. Assim, deixa claro que quando fala de clássico para crianças não está falando de contado forçado com Machado de Assis, Raul Pompeia, José de Alencar ou Camões com o objetivo de fazer uma prova. Para ela, se o leitor entra em contato com um bom número de narrativas desde pequeno, é possível que mais tarde tenha encontro com obras destes mestres da língua portuguesa, possivelmente, no final da adolescência.

Assim, considero pertinente a reflexão da autora, pois muitos professores, com a boa intenção de formar leitores, impõem leituras para as quais os alunos não estão preparados, e provoca verdadeira aversão à leitura literária. Ana Maria Machado enfatiza que ler é um direito e não um dever. Compara leitura a alimentos de boa qualidade, variados que todos devem ter a sua disposição, e em quantidade suficiente para saciar a fome.

Como professora, sinto-me convencida da importância das práticas de leitura desde cedo, pois elas passarão a fazer parte indissociável da bagagem cultural que um leitor construirá ao longo de sua vida. Na vida de Ana Maria Machado isto tanto é verdade, que na obra mencionada anteriormente faz um pequeno resumo de mais de cento e cinquenta obras figurando aos leitores ora como revisitação, ora como um convite à leitura. Também não podemos deixar de mencionar que a autora em questão, além de uma incrível leitora, é também uma excelente escritora com inúmeras obras publicadas e prêmios ganhos ao longo de sua carreira.

No entanto, é necessário que o professor saiba o momento em que deve introduzir textos com relativo teor de sofisticação. A esse respeito os PCNs de Língua Portuguesa orientam:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de **um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura** e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70 **grifo meu**)

Para que o professor possa atender a essa indicação dos PCNs é necessário que ele tenha contato com diversas obras literárias, partindo do simples para o complexo e,

principalmente, não se deixando paralisar pela falta de estrutura física das escolas, pois em uma época em que tudo se encontra na internet, não é justificável a não leitura pela falta do livro, embora a cultura do livro ainda tenha seu valor.

Rouxel (2013) recomenda que o professor, ao trabalhar a leitura em sala de aula, não deve ter como propósito a transmissão de uma leitura institucionalizada. A leitura produzida fora de si, fruto de leituras de livros paradidático, livros do professor e obras críticas não deve ser imposta aos alunos. Tendo este profissional sua própria leitura, precisa considerar diferentes parâmetros como idade dos alunos e expectativas institucionais, a fim de saber que leitura será adequada e poderá ser elaborada na aula. Seguindo a reflexão, a autora diz:

Sua ética profissional o impede de impor sem mediação sua leitura própria: é preciso efetuar acomodações (no sentido óptico e fotográfico do termo) e antecipar as dificuldades dos alunos. É preciso também renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal. De todo modo, diante de um público mais velho, não se exclui a possibilidade de compartilhar sua leitura, sem, contudo, impô-la. (ROUXEL, 2013, p. 29)

Assim, para a autora, o professor do ensino fundamental deve ser capaz de identificar zonas de incompreensão para submetê-las ao debate interpretativo. Pode também conduzir a atenção dos alunos para o texto, a fim de que levantem hipóteses e cheguem a interpretações satisfatórias. Neste exercício é claro que os alunos podem realizar elaborações semânticas insuficientes e até errôneas, solicitando algumas vezes sua flexibilidade.

Todas essas ressalvas sobre o que é importante para o leitor em formação ter contato (clássicos, adaptação, obra integral, etc.), quanto como deve ser conduzido o processo de leitura, só terão coerência se o professor tiver formação adequada para tomar decisões acertadas. Sobre a formação do professor, Jozebel Fares declara:

Quando se discute o mau desempenho das escolas na atualidade, costuma-se apontar como problemas fundamentais a ausência de infraestrutura para o funcionamento, falta de carteiras, material escolar, limpeza, o inchaço das turmas, segurança vulnerável, número de funcionários reduzidos, baixíssimos salários, entre outros empecilhos. Se estes fatores debilitam a performance do aluno, outro de tão grande importância é também responsável pela deficitária competência: a ausência de política coerente, competente, de formação do professor. Apesar dos diferentes programas instituídos pelo menos, há duas décadas, o que na prática se acompanha é o decréscimo de desempenho discente e, conseqüentemente, do docente. (FARES, 2013, p. 83)

A estrutura física das escolas e recursos pedagógicos são importantes, é claro, mas a formação docente é inquestionável. No nível de graduação o programa PARFOR (Plano

Nacional de Formação de Professores) no município de Monte Alegre, certamente foi um diferencial na formação dos docentes, uma vez que foi dada a oportunidade de ingresso no nível superior a vários professores que atuavam na educação pública.

No entanto, é interessante deixar claro que a graduação é um caminho importante, mas é necessário que a busca pelo conhecimento prossiga, pois, o conhecimento não para. Neste processo de formação do professor, o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS se constitui como mais uma possibilidade de melhor formar os professores de ensino fundamental, instrumentalizando-os com reflexões teóricas que norteiem a prática profissional. Sei que o número de professores participantes do programa ainda é pequeno, mas certamente colheremos frutos. Sobre a formação do professor, Ezequiel Silva afirma:

Para terminar, gostaria de revelar que entendo a formação do professor como *contínua, incessante, permanente*. Daí minha desconfiança de expressões como treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem, que pressupõe um começo e um fim ou, no mínimo abordam o professor como um produto reciclável. Entendo a formação do professor como contínua no horizonte de dois compromissos básicos: um com o conhecimento e outro com a dinamização de conhecimento frente a diferentes grupos de alunos. [...] (SILVA, 2004 p.33 grifos do autor)

Segundo a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil 3*, o Estado do Pará é um dos estados onde os entrevistados, entre 5 e 17 anos, mais disseram que o professor era a principal influência para a leitura, atingindo a marca de 48%. A influência do professor só foi maior no estado do Rio Grande do Norte, onde os índices da pesquisa atingiram um percentual de 51%, superando a influência da mãe que, no estado do Pará, atingiu o percentual de 32%. Sobre a supremacia da influência dos professores em detrimento ao da família, Ana Maria Machado afirma:

[...] Diferente do que se viu em pesquisas anteriores, dessa vez o exemplo e os conselhos da mãe não são mais a força dominante para que alguém leia. A sociedade passou-lhe à frente na função de modelar os leitores e propor exemplos. E nela, cumpre destacar o protagonismo da escola e dos professores. (MACHADO, 2012, p. 58)

O que pensar dos dados? Failla (2012) questiona se esses indicadores nos estados do Norte e Nordeste seriam resultado de políticas de incentivo à leitura ou investimentos nas bibliotecas públicas nestas regiões. Se fôssemos fazer uma avaliação do estado do Pará medindo pela nossa região, certamente a resposta seria não.

Aqui, as bibliotecas, quando existem, funcionam mal, falta formação para o pessoal que trabalha nestes espaços, dentre outros problemas. No entanto, o professor ainda é a principal referência para a leitura. Uma hipótese possível para isto é que como somos um estado com pouco desenvolvimento econômico, as famílias com pouca escolarização e, portanto, sem hábitos de leitura não conseguem ser essa referência para os jovens e adolescentes. Diante de tudo isso, a responsabilidade do professor só tende a aumentar. Dessa forma os PCNs registram:

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (BRASIL, 1998, p. 67)

Ainda sobre o professor, Regina Zilberman fala sobre sua formação, o sucateamento das escolas que, de alguma forma, afetou o professor, mas que não é possível deixar de sonhar com uma realidade melhor.

Um ensino da literatura que se fundamente na leitura e resulte em uma prática dialógica talvez seja tão utópico ou romântico quanto qualquer projeto que, hoje, se refira à educação no Brasil. O sucateamento da escola reduziu-a ao grau zero de que já se falou; logo, não diz respeito exclusivamente ao problema da leitura e da literatura. As propostas que se apresentam são simultaneamente caras e baratas, realizáveis a curto e a longo prazo, viáveis e complexas. Barato e rápido é trabalhar com o aluno, seja ele criança ou adulto, a partir de sua própria experiência de leitura, lidando com um universo previamente dominado, desde que o objetivo seja abrir novos horizontes de conhecimento; caro e demorado é preparar o professor para levar a cabo essa tarefa, pois também ele foi afetado pelo progressivo desmonte da escola brasileira. (ZILBERMAN, 2008 p. 21-22)

Não podemos falar em educação e mudanças na qualidade da educação sem falar na formação do professor, pois a mudança, em grande parte, dependerá dele. Muitos professores se sentem impotentes diante da formação continuada que, muitas vezes, parece tão inacessível. As universidades públicas ainda são de pouco acesso, principalmente no que se refere a cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. O incentivo do governo Federal através de bolsas de estudo tem diminuído. A boa notícia é que, mesmo com os cortes no orçamento da educação, a oferta de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS está garantida para 2018.

Apesar do pouco número de vagas, os mestrados ofertados pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA representam um avanço para a região nos últimos anos. Essa oferta tem trazido formação para os professores, não somente de Santarém, onde funcionam os cursos, mas também, para os municípios de Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Altamira, Vitória do Xingu, Itaituba e Uruará. Isto é **o professor teimando na aventura de aprender.**

2. ALÉM DA VITRINE: PERCURSO METODOLÓGICO E DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

2.1. Metodologia da pesquisa

Segundo Minayo (2009a, p. 16), “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”. Para a autora “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma dúvida. A resposta a esse movimento de pensamento geralmente se veicula a conhecimento anteriores ou demanda a criação de novos referenciais”. Diante disso, entendo ser a pesquisa essencial em se tratando de atividades de ensino, pois indagar a realidade irá promover a reflexão e, quando viável, a recondução do fazer pedagógico.

Durante o processo de investigação, optei pela abordagem qualitativa pois, de acordo com Minayo (2009a, p. 21), “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A autora acredita que o conjunto de fenômenos humanos são parte da realidade social e que o que diferencia o ser humano não é apenas a sua forma de agir, mas sua capacidade de reflexão e interpretação de suas ações a partir da realidade compartilhada com seus semelhantes.

A análise qualitativa para Minayo (2009a, p. 27) é muito mais que a classificação das opiniões dos informantes. “É a descoberta de seus códigos sociais a partir de falas, símbolos e observação. A busca da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador”.

Uma das fases importantes da abordagem qualitativa é a pesquisa de campo. Neste trabalho, os instrumentos usados para a coleta de dados foi principalmente uma proposta de intervenção planejada e aplicada por mim durante 18 horas/aulas na turma de 9º ano 01 da Escola Afrânio Lins. Durante as aulas foram observados a reação da turma nas atividades individuais e em grupos, seus desempenhos nos exercícios propostos, com atenção voltada para suas dificuldades e seus sucessos, sempre visando a ampliar sua capacidade de uso da língua em suas diferentes modalidades.

Além disso, foram aplicados aos participantes da pesquisa questionários com perguntas semiestruturadas, fechadas e abertas, às quais os entrevistados responderam com liberdade de expressar-se sobre o tema em questão. Tais questionários foram aplicados tanto para alunos quanto para professores, a fim de verificar o perfil dos alunos com relação à leitura e como os professores utilizavam o folclórico e o literário em suas aulas.

Para Minayo (2009b) a observação e a entrevista são os principais instrumentos para coleta de dado em pesquisa de campo. A entrevista tem como matéria prima a fala dos pesquisados e a observação trabalha com aquilo que não é dito, mas que pode ser entendido por um observador atento. Nesse sentido, é necessário interpretar a realidade, não apenas descrevendo os fatos, mas compreender porque acontecem. A fim de melhor esclarecer o que é observação participante mais uma vez uso as palavras de Maria Cecília Minayo:

Definimos *observação participante* como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2009b, p. 70 grifos da autora)

Assim para a autora, o envolvimento do entrevistado com o entrevistador deve ser considerado de suma importância em pesquisas qualitativas. “Em lugar dessa atitude se constituir uma falha ou um risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento de investigação e da própria objetividade”. (MINAYO, 2009b, p. 67-68).

A pesquisa realizada se enquadra como uma pesquisa de natureza participante, na qual a professora e a pesquisadora são a mesma pessoa. Nessa perspectiva, como aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, me propus a desenvolver uma proposta de intervenção e a partir dela proceder à análise investigativa acerca de algumas questões sobre o uso de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica associado a vivências socioculturais nas aulas de língua portuguesa e suas contribuições.

Dessa forma, meu trabalho tem dois tipos de objetos, um voltado para a proposta de ensino e outro voltado para a pesquisa, uma vez que no decorrer do fazer pedagógico levantei questionamentos, a fim de verificar a viabilidade e possíveis contribuições do que me propus a aplicar com os alunos do 9º ano do ensino fundamental para o ensino de língua portuguesa.

Um dos possíveis problemas que podem surgir na pesquisa participante tem a ver com fato de o professor e o pesquisador serem a mesma pessoa, tendo em vista que o professor motivado pela premissa de que o que está propondo para o ensino deve ser coerente e apropriado, não seja capaz enquanto pesquisador de agir com imparcialidade ao analisar os dados ou, até mesmo, acabe não querendo identificar falhas no planejamento ou na mediação da proposta.

Neste sentido, é preciso que tenhamos em mente que mais importante que desenvolver um trabalho que deu certo é conseguir compreender por que tal procedimento é apropriado ou não. Identificar erros e acertos, compreender a realidade na qual está inserido é o mais importante. Assim, a proposta de intervenção pode não ser eficaz, mesmo assim a pesquisa não ficará comprometida, uma vez que a capacidade de análise crítica do pesquisador foi desenvolvida.

2.2. Conhecendo o lugar da pesquisa – caracterização da escola e alunos

A Escola Afrânio Arroxelas de Almeida Lins está situada na Travessa Manoel Joaquim da Costa, S/N - Serra Ocidental, em Monte Alegre – PA. Atualmente tem uma clientela de quase 500 alunos, atendendo de 6º ao 9º ano, no ensino regular e também na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). A clientela é bastante heterogênea. Alguns desses alunos são oriundos da zona urbana e outros de comunidades rurais e ribeirinhas próximas. Os discentes pertencem a diferentes classes sociais (filhos de professores, agente administrativos, microempresários, garis, pescadores, agricultores, autônomos, desempregados, dentre outros). A grande maioria desses alunos, segundo informações da coordenadora pedagógica, são beneficiários do *programa bolsa família*.

Uma das grandes reclamações dos professores reside no fato de haver um número expressivo de alunos que ingressam no 6º ano com dificuldades de leitura. Tais dificuldades não estão apenas no nível da compreensão, mas também no processo de decifração. Portanto, é urgente a necessidade de um olhar atento para a mudança dessa realidade.

No que se refere à formação docente, todos os professores de Língua portuguesa são graduados em Letras com pós-graduação *latu senso*. Isto é muito importante, pois professores bem formados tem melhores condições de romper barreiras e transformar os problemas em oportunidades de superação.

Um dos motivos que me fizeram escolher a escola como *locus* de minha pesquisa foi o fato de que, quando professora da instituição por dois anos, pouco fiz em favor da leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Realizei apenas uma proposta de produção textual motivada por um trabalho de conclusão de curso aplicado em minha turma por dois alunos da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Refletindo sobre isso, entendo que, hoje, a ideia de incluir esse tipo de literatura nas aulas parece muito óbvia, uma vez que a escola em questão já desenvolvia projetos de valorização cultural através do folclore, e que a literatura que refletisse elementos socioculturais

dos discentes seria uma opção imprescindível para uma escola/docente que entende o valor da literatura. Infelizmente não foi tão óbvio para mim. É certo que em algum momento eu refleti que algo estava faltando ou que podia ser melhor, mas não fui convidada nem convidei ninguém a planejar.

A escola Afrânio Lins possui uma biblioteca, mas, nos últimos 03 anos, não teve pessoas com lotação no espaço. O acervo é razoável, mas não está organizado e catalogado carecendo de ações urgentes para mudança de realidade. Um dos fatores que podem ter interferido nesta ausência de projetos para sua revitalização e adequado funcionamento, além da falta do profissional com formação para atuar no local, pode ter sido o número considerável de troca de diretores e coordenadores. Vale ressaltar que de 2013 a 2017 a escola enfrentou 05 trocas de diretores⁵.

No que se refere à coordenação pedagógica, a situação não foi muito diferente, porém, no último concurso público, o qual foi homologado em 2016, foram ofertadas vagas para este cargo, o que, possivelmente, deu/dará maior possibilidade de permanência deste profissional na escola. Acredito que a sua permanência na escola facilitará a criação e o acompanhamento de projetos que visem às transformações de que a escola necessita.

Além das condições da biblioteca e das informações que podem nos ajudar a compreender o seu inadequado funcionamento, é importante ressaltar ainda que o prédio da escola dá sinais de que precisa, não só ser reformado, mas também ser ampliado, devido à falta de espaços exclusivos e adequados até mesmo para a realização de oficinas do programa *Mais Educação*. A escola teve dificuldades de controle de entrada e saída dos alunos, pois não havia muros ou grades que separassem a parte admirativa da área dos alunos e isso favorecia, também, a entrada de estranhos. Todavia, a solução deste problema tem possibilitado maior controle e segurança à clientela.

É importante reforçar que os problemas educacionais que assolam a escola pública são muitos. Esses problemas não são apenas de natureza pedagógica, são também referentes a infraestrutura e, muitas vezes, os problemas de natureza não pedagógica interferem diretamente no pedagógico, no entanto, é preciso coragem para o enfrentamento dessas realidades.

⁵ O município passou por instabilidade política na administração pública, o que interferiu na administração escolar, uma vez que a escolha de diretor se dá por nomeação.

2.3. O Folclore e a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica como possibilidades de ensino na escola que valoriza a cultura

A escola onde a pesquisa foi realizada tem 30 anos de fundação e há 29 anos realiza o seu tradicional festival folclórico. A festa acontecia a princípio no mês de agosto em virtude de se comemorar o folclore neste mês, porém há alguns anos esse evento foi transferido para os meses de novembro ou dezembro, período em que acontecem diversos festivais em outras escolas do município.

Nos últimos anos, o evento vem crescendo consideravelmente. As fantasias são de custo bastante elevado, reproduzindo o que acontece em festivais de maior reconhecimento nacional como Sairé em Santarém e Festival das Tribos em Juruti. Em decorrência disso, acumulam-se várias despesas a serem sanadas no decorrer do evento. Para sair em destaque, os alunos, previamente selecionados, custeiam 50% das vestimentas e a escola se responsabiliza pelo restante. Isso nos leva a entender que o objetivo do evento não é essencialmente a arrecadação financeira, pois o lucro é mínimo.

Dentre as atividades desenvolvidas durante o evento, destacam-se a apresentação de lendas da Amazônia, as danças regionais e o tradicional boi Tira Fama. Apesar das dificuldades de patrocínio, a escola não tem desistido de manter a tradição, pois entende que é importante para a cultura local e os alunos gostam de assistir às apresentações, embora nem sempre tenha um número expressivo desse segmento disposto a participar do evento que será apreciado por toda a comunidade escolar.

Se o ganho cultural é facilmente percebido, há que se fazer um esforço maior para perceber o ganho pedagógico. Uma das possibilidades seria através de práticas de leitura, oralidade e escrita. A realização do festival folclórico poderia influenciar no planejamento dos professores e, em especial, no trabalho com Língua Portuguesa, com algo que fosse muito além de trabalhos com mitos e lendas. Assim, o evento não seria apenas uma espécie de vitrine em que um grupo de pessoas da escola ou da comunidade escolar fossem espectadores de um evento.

Nessa perspectiva, **a leitura de gêneros literários seria uma prática bastante significativa**, pois o aluno não se configuraria **apenas como um espectador de um evento brilhante** ou mesmo alguém que brilhe em uma apresentação à vista de todos, **mas um leitor. O espectador é estático, passivo, submisso**. Já o leitor pode ser o que quiser, dono de sua própria história, autônomo, reflexivo, crítico.

Vejo neste cenário um ambiente perfeito para que o evento folclórico seja alvo de proposta de leitura, oralidade e escrita na escola. Contudo, não pretendemos trabalhar apenas com leituras populares, às quais Antônio Candido faz referência e foram discutidas no primeiro capítulo, mas que este saber popular possa dialogar com textos canônicos como os de literatura de expressão amazônica. Assim, **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.**

2.4. Descrevendo a proposta de leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica

Atualmente é comum ouvir os professores reclamarem que os alunos não gostam de ler, no entanto, faltam políticas de promoção da leitura dentro do ambiente escolar. Talvez a própria estrutura escolar, que não oferece as devidas condições, favoreça a não ou pouca atuação nesse sentido. A falta de um espaço apropriado com acervo organizado e pessoal habilitado para tal ambiente é um mal perceptível em muitos ambientes escolares. Na ausência de sala de leitura, muitas vezes, até o livro didático não é suficiente para o número de alunos matriculados e até as famosas cópias podem ser de difícil aquisição para alunos da escola pública.

Acredito que as barreiras nem sempre são intransponíveis, dificuldades não é sinônimo de impossibilidade. Concordo com Ana Maria Machado (2005) e Antônio Candido (2011) quando defendem a literatura como um direito dos seres humanos assim como alimento, saúde, moradia.

Se o aluno não tem o hábito de ler, creio que este pode ser adquirido, pois, como afirma Lajolo (2005), o gosto pela leitura é um gosto aprendido. Para isto, a influência da família e dos professores são importantes para a criação do hábito de leitura literária. É sabido que nem sempre os pais têm as devidas condições de influenciar na leitura dos filhos, seja por não serem leitores ou pelas precárias condições de adquirir livros, por isso mais uma vez destaco a importância do professor. Não podemos falhar.

Como docentes, precisamos ter coragem para romper com a realidade que assola a escola pública, sem esquecermos que o professor é um agente político importante para a mudança desta realidade. Ele não só tem o dever de estar bem preparado para o exercício de sua atividade, mas também ser incansável na luta por direitos. Não pode ficar somente achando culpados, mas assumir uma postura crítica de sua atuação para a sobrevivência da escola pública.

2.4.1. **Trabalhos afins:** Semelhanças e diferenças

Ao pensar no desenvolvimento do tema/problema deste trabalho, fui em busca de outros que pudessem estabelecer diálogos com o meu. Encontrei duas dissertações de mestrado do programa PROFLETRAS, ambas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Diante disto, farei uma breve abordagem acerca das duas dissertações, mostrando como se assemelham e se diferenciam do que pretendi realizar. Uma valoriza a abordagem sociocultural e a outra a formação do leitor crítico.

Monteiro (2015), no trabalho *LEITURA E LITERATURA: uma proposta de intervenção a partir do romance “Menino de Engenho” de José Lins do Rego* propõe um trabalho de leitura que destaque a natureza artística do texto literário, prática que, segundo o autor, não é recorrente nos dias atuais e que prime pela sua leitura prazerosa e integral. O autor considera a leitura integral de um clássico da literatura brasileira um verdadeiro desafio nos dias atuais. Constrói uma hipótese norteadora para o trabalho, de que para despertarmos o interesse pela leitura integral de uma obra literária como um romance, por exemplo, evitando o máximo possível sua fragmentação, devemos levar em consideração a realidade sociocultural do discente e selecionar textos literários que abordem questões em que os alunos, de alguma forma, se reconheçam.

Dessa forma, assim como Monteiro (2015), meu trabalho pretendeu também explorar textos em que o aluno pudesse se reconhecer no universo sociocultural, visando despertar o interesse pela leitura. Essa experiência se torna mais imprescindível pelo fato de que, no caso da minha proposta, o texto literário estar ligado ao evento folclórico que a escola já realiza. No entanto, escolhi um gênero de menor extensão. Minha escolha, à primeira vista, poderá suscitar críticas por ser um gênero literário de curta extensão e um dos mais presentes nos livros didáticos, porém, se os estudos mostram que o texto tem sido destituído de seu valor artístico e que os trabalhos que se têm realizado com eles estão inadequados, o meu se propôs a fazer diferente.

Um outro trabalho que me chamou atenção foi o de Anjos (2015) *Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico*. Essa dissertação corresponde à investigação sobre a realidade escolar seguida de uma intervenção voltada para a renovação das práticas pedagógicas de leitura literária na escola. A autora faz uma reflexão sobre o que tem sido feito no ambiente escolar e o que é necessário fazer para a constituição do sujeito leitor, no sentido de viabilizar uma integração entre os saberes teóricos e o fazer pedagógico.

Sua proposta tem como público alvo os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública, caracterizados como leitores iniciantes, com algumas habilidades do processamento de leitura ainda não desenvolvidas satisfatoriamente. As atividades pedagógicas propostas por ela são feitas a partir romance juvenil *Isso ninguém me tira*, de Ana Maria Machado, fazendo uma reflexão acerca da figura feminina na sociedade atual, desenvolvendo estratégias para a ampliação da visão de mundo desses educandos, tornando-os críticos e reflexivos sobre as suas ações e o que acontece ao redor deles.

Embora minha proposta de trabalho não seja o romance juvenil, considero a proposta de Anjos (2015) similar a minha, uma vez que busquei despertar o senso crítico dos educandos refletindo temáticas importantes que podem ser associadas aos contos de Inglês de Souza como: o olhar do nativo para o imigrante, intolerância religiosa, o casamento por interesse, (o baile do Judeu), conhecimento popular *versus* conhecimento científico, desprezo ao ser humano (conto a feiticeira), dentre outras.

Nesse sentido, é importante deixar claro que todas essas possibilidades de leitura respeitaram os limites de compreensão da turma, não tendo, portanto, o objetivo de impor leituras para as quais os alunos não despertem, porém, são leituras e abordagens que os contos nos permitem fazer. No entanto, essas leituras não estão na superfície do texto, para isto, é necessária a habilidade de fazer inferências, leituras mais profundas. Tais atividades fizeram o aluno perceber o poder que a literatura tem de revelar o mundo através da linguagem, levando-o a pensar sobre a vida e o mundo, desenvolvendo a reflexão e a criticidade.

A proposta de intervenção desenvolvida teve como foco o diálogo ente o *folclórico* e a *Literatura Brasileira de Expressão Amazônica*. A obra escolhida foi *Contos Amazônicos*, de Inglês de Souza, publicada pela primeira vez em 1893 e reeditada em 2005. Essa obra é composta por nove contos que trazem a Amazônia como cenário das narrativas. Parte dos contos estão intimamente ligados a fatos históricos e outros relacionados ao imaginário amazônico. Sendo assim, para a execução desta proposta, foram selecionados contos que possuem temáticas voltadas para o imaginário amazônico por serem mais viáveis para estabelecer o diálogo com o folclore. Nesta perspectiva, os contos selecionados foram: *O baile do judeu* e *A feiticeira*.

Dentre tantos outros bons escritores da Amazônia, escolhi Inglês de Sousa, um autor de grande valor no cenário nacional. Concordo com Ana Maria Machado (2002) quando diz que clássicos nunca morrem. Acreditei que seria possível que os alunos fossem atraídos por um texto escrito no século XIX. Um texto clássico era o que eu precisava para estabelecer diálogos

com formas mais populares. Além disso, permitiria perceber mudanças socioculturais entre a sociedade amazônica do século XIX e a atual.

2.4.2. Objetivos da proposta de intervenção

Objetivo Geral:

- Proporcionar aos alunos acesso a textos de gêneros literários, em especial, os de expressão amazônica, vivenciando práticas que rompam com visões estreitas de leitura, chegando a níveis mais profundos de compreensão, a fim de formar leitores proficientes e críticos.

Objetivos específicos:

- Utilizar diferentes estratégias de leitura para que os alunos possam ler gêneros literários para além da leitura de conteúdo proposto pela maioria dos livros didáticos, chegando a leituras mais profundas;
- Desenvolver práticas de oralidade através de contagem de experiências (próprias ou de pessoas conhecidas) que possuem elementos que compõem o imaginário amazônico e práticas de leitura utilizando textos canônicos visando ao diálogo entre o popular e o canônico;
- Compartilhar o que compreenderam dos textos lidos, exercitando a capacidade de relatar, argumentar e criticar, atos legítimos para o ensino de língua;
- Entender leitura para além de prazer e gosto, que se configura como um exercício difícil, porém necessário para a formação dos indivíduos.

2.4.3. Objetivos da pesquisa

A partir da aplicação da proposta foi possível responder aos questionamentos:

- Os alunos demonstram interesse na leitura de textos que possam identificar elementos de sua cultura?

- De que forma uma proposta pedagógica que vise ao diálogo entre o folclore e os textos canônicos de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica pode contribuir para as práticas de linguagens nas aulas de língua portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental?

2.4.4. Cronograma das atividades

A partir de agora, irei descrever sucintamente as atividades que foram realizadas com os alunos de 9º do ensino fundamental de uma escola pública no município de Monte Alegre, uma vez que os planos de aula e exercícios foram anexados em local apropriado.

Apresentação do projeto aos alunos (3 aulas)

1º Encontro: 18/08/2017 (3 aulas)

- Apresentação da professora pesquisadora à turma;
- Exposição do projeto;
- Algumas considerações sobre leitura literária (foi lido o primeiro texto literário para diferenciá-lo de outros gêneros com fins mais pragmáticos);
- Aplicação de um questionário para os alunos.

Planejamento didático a partir do conto *O baile do judeu* (apêndice) 9 aulas

2º encontro: 24/08/2017 (3 aulas)

- Antes da leitura: Ativação de conhecimentos prévios sobre o boto e sobre o judeu;
- Durante a Leitura: Leitura realizada pela professora/alunos acompanhando com o material escrito (alguns livro e cópias do conto);
- Após a leitura: Aplicação de ficha de leitura (exercício) – Atividade realizada em grupo e outras que foram desenvolvidas posteriormente até o final desta sequência.

3º Encontro: 25/08/2017 (3 aulas)

- Continuação do exercício em grupo;
- Exposição da compreensão do conto a partir do exercício escrito (gênero oral formal).

4º Encontro: 01/09/2017 (3 aulas)

- Avaliação das primeiras atividades desenvolvidas;
- Retorno a algumas questões que ficaram pouco esclarecidas;
- Proposta de produção de síntese: retomada dos dois textos literários trabalhados; esclarecimentos sobre o gênero textual síntese; leitura da síntese produzida pela professora; produção dos alunos.

Planejamento didático a partir do conto A feiticeira (apêndice) - 6 aulas

5º Encontro: 14/08/2017: leitura em grupo (3 aulas)

- Antes da leitura: criar expectativas sobre a leitura. Lembrar aos alunos que durante o questionário que responderam, no primeiro encontro, vários disseram que gostavam história de mistério, suspense, terror sendo possível que encontrem esses elementos no conto a ser lido;
- Durante a leitura: leitura em grupo visando a maior autonomia na realização da atividade por parte dos alunos.

6º Encontro: 15/08/2017: Discussões em sala de aula, resolução de exercício através de produção de pequenos textos. (3 aulas)

- Após a leitura inicial: compartilhar a experiência de leitura, expectativas, descoberta, relacionar a outras histórias maravilhosas da Amazônia;
- Produzir textos escrito de forma a dar continuidade ao conto produzido por Inglês de Sousa, mantendo coerência com o conto em questão, além de outras questões propostas;
- Avaliação da proposta pelos alunos.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste espaço, estão registrados os dados referentes à aplicação da proposta de leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica realizada por mim, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Afrânio Arroxelas de Almeida Lins, Monte Alegre, Pará. O objetivo da proposta foi, em primeiro lugar, oferecer acesso à leitura de textos literários aos alunos, considerando que os gêneros literários são pouco trabalhados em sala de aula, e os textos de expressão amazônica menos ainda. O fato da escola alvo desta proposta fazer parte da região amazônica e, até mesmo, desenvolver projeto de valorização da cultura amazônica, torna a necessidade de acesso a estes textos de expressão amazônica inquestionável, por isso se constitui o objetivo principal de minha proposta de ação pedagógica.

3.1. Primeiras palavras sobre leitura literária

No dia 18 de agosto de 2017 iniciei as atividades de intervenção na turma de 9º ano (Turma 01) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afrânio Arroxelas de Almeida Lins. Fui apresentada aos alunos pela professora titular da turma de forma bastante respeitosa. Ela explicou que eu estaria desenvolvendo um projeto de mestrado na turma e, ao mesmo tempo, fez apelo para que eles pudessem aproveitar ao máximo a experiência que a professora mestranda estaria oportunizando. Saudei a turma e fiz uma breve apresentação pessoal, pois a maioria dos alunos já me conhecia, uma vez que já tinham sido meus alunos quando cursavam o 6º ano. Comecei explicando que o projeto a ser desenvolvido tratava-se de uma proposta com leitura literária.

A fim de melhor esclarecer, tentei, de uma forma bastante simples, fazê-los entender o que seria essa leitura literária, diferenciando-a de outros gêneros do cotidiano. Para exemplificar, citei os textos instrucionais, como os manuais e as bulas de remédio, nos quais, vemos claramente o caráter pragmático, utilitarista da leitura. O texto literário, por sua vez, não tem uma função imediata, sendo um texto de caráter ficcional. Em virtude disso, muitos tendem a julgá-lo desnecessário, preferindo outras leituras como a leitura da Bíblia que seria, para muitos, as palavras do Criador, portanto, um verdadeiro manual de conduta de vida.

Para ratificar a importância da literatura, citei o texto de Britto (2015) que diz que a literatura serve “Para nada. E para tudo” explicando-lhes que “para nada” pelo fato de não servir para coisas práticas da vida e “para tudo”, porque através deles é possível viver outros mundos, outras realidades e, dessa forma, refletir sobre elas, desenvolvendo a capacidade de análise

crítica. Vale ressaltar que ficou entendido pelos alunos que o fato de o autor dizer que a literatura serve “para nada” não estava reforçando preconceitos, pois entendendo o “para tudo” ficou esclarecido a força e a importância da literatura.

Com o objetivo de mais claramente entenderem o texto literário, li para a turma a crônica *Na ponta do nariz*, de Edson Gabriel Garcia. O texto é reflexivo com um certo tom de humor, reflete sobre uma temática bastante peculiar aos adolescentes. Fala dos conflitos pessoais dos adolescentes por causa da aparência, no caso do texto, uma espinha na ponta do nariz era a responsável por tamanho descontentamento do adolescente Tiago. Dessa forma, vemos que a crônica, apesar de ser um texto de caráter ficcional, reflete a realidade de muitos. Nisso reside a força da literatura: na capacidade de provocar reflexão, na possibilidade de viver outros mundos, de se colocar no lugar do outro.

Após a leitura do texto, também foi momento para questionar se gostaram da narrativa; de que textos mais gostavam; se se consideravam leitores; se já tinham lido algum livro. Aproveitei o momento para lhes contar uma história real - a minha história de leitura, pois se trata de uma história que reflete a realidade de muitos brasileiros, uma história de alguém com poucos livros disponíveis na infância. Refleti que numa sociedade de classes como a nossa, nem todos têm a mesma possibilidade de acesso aos bens culturais, nem todos têm acesso a bons livros, mas não devemos desperdiçar as chances que temos, uma vez que ler é mais que um dever, é um direito.

Após essas considerações iniciais sobre leitura literária, fiz mais detalhadamente a exposição do projeto que pretendia realizar na turma em questão. Expliquei aos alunos que o texto literário a ser trabalhado com eles teria uma certa especificidade em virtude da escola deles realizar um tradicional festival folclórico.

A fim de melhor detalhar as explicações, esclareci que os textos literários com os quais iríamos trabalhar seriam textos que, de alguma forma, refletem a realidade da região em que vivemos, a região amazônica. São textos em que os alunos, de certa forma, se reconhecerão no universo sociocultural, seja pelas paisagens, seja pelos personagens lendários, costumes, dentre outros valores. Para esta proposta, escolhi o gênero conto, o qual já deve ser bastante familiar aos alunos, por ser muito presente no livro didático, um livro expressivamente usado na escola pública. Revelei que o autor selecionado para o projeto foi Inglês de Sousa, um autor paraense nascido na cidade de Óbidos - Oeste do Pará, portanto, bem próximo de nós.

Prosseguindo a exposição, esclareci que o autor Inglês de Sousa é um autor reconhecido nacionalmente, é um dos poucos paraenses com leituras indicadas para o vestibular, no entanto, ainda é um autor pouco lido nas escolas e que nós da Amazônia

deveríamos conhecer tais textos. Neste momento, fui interpelada por uma aluna que disse, usando uma certa polidez, “nós já ouvimos essas histórias desde que nascemos”. Então contra argumentei dizendo a ela que o que conhecemos desde muito cedo são as lendas, as histórias contadas por nossos avós, mas que o texto literário é diferente, pois embora reconheçamos nele personagem dessas histórias que ouvimos desde a infância, o texto literário possui outros elementos e que precisávamos ter acesso a ele.

Essa primeira aula foi o momento de explicar que o projeto teria a duração de mais ou menos 3 semanas e que durante esse período, os alunos não precisariam levar o livro didático, pois iríamos ler alguns contos do Livro *Contos Amazônicos*, de Inglês de Sousa, e realizar algumas tarefas específicas referentes aos contos.

3.2. Conhecendo os alunos alvo da proposta – o questionário

Neste primeiro encontro, também apliquei um questionário para os alunos a fim de registrar o perfil dos discentes para os quais aplicaria a proposta de leitura com Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. O questionário é composto por seis perguntas e se encontra nos anexos dessa dissertação.

A **primeira pergunta do questionário serviu para verificar por quais textos os alunos têm preferência**. As respostas foram bem variadas, mas deu para perceber que alguns têm o hábito de ler textos mais longos. Sobre suas preferências, de um total de 32 alunos que responderam ao questionário, apenas 01 disse não gostar de texto nenhum; 06 alunos disseram gostar de ler história em quadrinhos; 01 disse gostar de piadas e 04 disseram gostar de História e quadrinhos e Piadas ao mesmo tempo. As justificativas para as piadas é que gostam de textos engraçados. Nas histórias em quadrinhos, as imagens despertam seus interesses e, alguns, julgaram encontrar humor também nessas histórias. Assim, 11 alunos teriam o interesse despertados por estes textos, o que pode ser considerado um número relativamente grande, cerca de um terço da turma.

Ainda com relação aos gêneros textuais que mais despertam o interesse dos alunos, 03 alunos disseram gostar de lendas; 01 citou literatura de cordel; outro citou Arca de Noé e um outro aluno citou, *baco cor de rosa*⁶; os demais alunos não citaram gêneros específicos, mas disseram gostar de histórias mais longas que envolvam ação, suspense, terror e aventura. Dessa

⁶ Pesquisas me fazem acreditar que o aluno se referia ao conto *O queijo-de-minas ou História de um nó-cego*, de autoria de Monteiro Lobato. Nesse texto o autor refere-se a Deus como Baco, o pai das ideias cor de rosa. Cf. LOBATO, Monteiro. **Literatura do Minarete**. São Paulo: Globo, 2008, p. 231.

forma, podemos perceber pelas repostas dos alunos que alguns têm hábitos de leitura e isso se confirmou na interação verbal entre a professora aplicadora da proposta e os alunos do 9º ano, onde uma aluna disse ter, em casa, muitos livros a sua disposição para leitura, uma verdadeira biblioteca, o que não é a realidade da maioria dos alunos. Também o texto de alguns discentes parece bastante revelador. Vejamos o que diz o aluno A31:⁷

A31: Eu aprecio textos ficcionais, textos longos, gibis, de preferência livros com mais de 200 páginas ou mais, gosto de crônicas por conta do meio de reflexão que ela provoca. Gosto de leituras longas para ajudar a passar o tempo livre. (Masculino, idade não declarada).

O aluno A31 parece mesmo gostar de leitura, e na interação com a turma, foi percebido que se trata de um aluno bastante interessado pelas atividades e que, possivelmente, seja um leitor constante. Por sua resposta, é alguém que chegou ao nível de encontrar prazer na leitura, pois ela é uma alternativa para passar o tempo livre. Isto, realmente, é algo importante, pois verifiquei que se trata de um leitor autônomo, que lê por livre escolha. Em contrapartida, muitos alunos usam o tempo livre com os meios de comunicação de massa, atividade esportivas, passeios e outras fontes de lazer, não tendo a leitura como prática.

A segunda pergunta foi: **Você se considera leitor? Como você descreveria um aluno leitor?** As respostas foram bem interessantes. Com relação à primeira pergunta, 01 aluno não respondeu, apenas descreveu o que seria um aluno leitor; 01 respondeu *talvez*; 04 disseram *mais ou menos*; 06 responderam que sim e 20 alunos disseram que não se consideravam leitores.

Dos que responderam *sim*, destaco duas respostas que julgo interessantes: A aluna A12 disse “um aluno leitor é aquele que quando ler entende, reflete sobre aquilo que leu” e o aluno A15 declarou “ler todos os livros [pode ser como nerde]⁸ mais eu não mi considero nerde, mais sim eu leio”. A primeira não julgou o aluno leitor pela quantidade de livro que lê, mas pela capacidade de compreensão daquilo que lê e a sua capacidade de reflexão sobre o que lê. O segundo tem um modelo idealizado de aluno leitor e o identifica como *nerd*, diz não se considerar *nerd*, mesmo assim, não se exclui do público de alunos leitores.

Refletindo um pouco mais, parece um pouco incoerente a inclusão do segundo aluno no rol de leitores pela forma como ele próprio descreve, mas ao mesmo tempo em que ele idealiza e vê um leitor como aquele que lê muito, como aquele que parece com um *nerd*, ele

⁷ A turma tem 32 alunos, que foram identificados aleatoriamente de 1 a 32.

⁸ Os textos foram reproduzidos da forma como os alunos registraram por isso, em alguns casos, serão percebidos erros ortográficos, ausência de pontuação e, em poucos casos como este, é preciso um maior esforço para compreender.

sabe que lê, mesmo que não seja uma grande quantidade, mesmo que não se considere um aluno muito inteligente, em outras palavras, o aluno está dizendo: eu não leio muito, mas leio.

Outros alunos também demonstraram em suas respostas ter esse modelo idealizado de leitor, porém ao contrário do anterior, eles se excluem do rol dos leitores se considerando, portanto, não leitores. É o que podemos perceber nos textos de A18, A05, A21.

A18: [...] um leitor é aquele que sente vontade de ler todos os tipos de livros, que o seu tempo livre serve só para ler. (Feminino, 15 anos)

A05: [...] um aluno leitor é aquele que ler bastante livros como forma de entretenimento e não por obrigação. (Masculino, 14 anos)

A21: [...] eu particularmente não costumo ler muito. E um aluno leitor é aquele que ler muito, e eu leio só de vez em quando. (Masculino, 15 anos)

Ao observar a resposta de A18, percebo que a aluna tem em mente a ideia de leitura predominante no século XIX, em que, através das pinturas, vemos uma pessoa em paisagem campestre com o rosto cheio de contentamento, lendo de forma prazerosa e relaxante. O informante A05 também deixa evidente a veiculação de leitura a prazer. Essa imagem de leitor exclui os leitores iniciantes que não têm constância na leitura, como confessa A21, isto porque, provavelmente, por não lhes terem sido oferecidas leituras desde a infância, acham que ser leitor é uma prática inacessível.

Assim, o *slogan* de que ler é prazer, propagado pela maioria das campanhas de leitura, acaba por dificultar o processo de formação do leitor, uma vez que o aluno não consegue se sentir incluso no rol dos leitores. Britto critica esse modelo de leitor ideal quando diz que:

Tal imagem não passa de um estereótipo – o estereótipo de um certo modo de ser burguês. E a este o ato de ler - normalmente articulado ao texto de ficção -, associando-se o prazer, a fruição e o desvelamento da alma; uma sensação de afastamento da realidade [...]. (BRITTO, 2003, p.148)

É preciso considerar os leitores reais, que apesar das dificuldades, podem romper barreiras, principalmente, se houverem políticas públicas e formação docente adequada para mudar práticas de formação de leitores.

Sobre a pergunta **o que mais dificulta sua leitura? (falta de interesse, acesso a livros, falta de tempo)**, os alunos, surpreendentemente, em sua maioria, disseram ser falta de tempo. Para ser mais precisa, 13 alunos disseram não ter tempo. Em segundo lugar está a falta de interesse com um número de 11 alunos. Outros 06 alegaram tanto a falta de interesse quanto a falta de tempo, e apenas 02 alunos disseram que era a falta de acesso.

No que se refere aos alunos que declararam falta de tempo, fica a dúvida se alguns deles seriam alunos trabalhadores, mas o que fica bastante evidente é que a falta de tempo se dá mais em decorrência do excesso de atividade escolares, como podemos verificar pelas respostas que seguem:

A20: O que mais dificulta a minha leitura é o tempo, a maioria do tempo, eu sempre **estou fazendo trabalho**, tenho caratê que sempre tenho de está cedo lá. (Masculino, 14 anos)

A19: Falta de tempo, as vezes temos **muitos trabalhos e exercícios**, e isso dificulta muito, mais quando tenho tempo, leio alguns. (Masculino, 14 anos)

A18: Falta de tempo, porque muitas vezes **tem trabalhos, atividades**, e no tempo livre vejo outras formas de me ocupar e deixando mais de lado a leitura. (Feminino, 15 anos)

O que podemos dizer diante do depoimento dos alunos é que não tem sobrado tempo para a arte. Fica claro que não se está investindo tempo para a prática da leitura literária na escola. Esta não deve deixar de lado esse foco, pois, em alguns casos, ela será o único elo entre os sujeitos e a literatura.

Irané Antunes (2003) também nos faz refletir sobre a ausência da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, ao citar uma pesquisa realizada por Lilian Lopes Martins da Silva (1986) em que os alunos justificavam por que não liam nas aulas: *“nunca, porque não sobrava tempo”*, *“nunca, porque a professora achava que perderia muito tempo da aula”*, *“a gente lia apenas o livro didático”*, *“os professores se preocupam com gramática e redação”*. Dessa forma, podemos perceber a incoerência do não uso da leitura na escola, e ao observar a última fala percebemos a preocupação com a escrita, contudo esta é concebida desvinculada da leitura. Que bom seria se este fosse um caso isolado, mas infelizmente ainda é uma prática muito recorrente na realidade das escolas brasileiras.

Outro equívoco percebido é que não se vê a leitura por obrigação como uma leitura que deva ser valorizada, Britto (2012) critica essa ação. Para os alunos, só serve a leitura como fonte de tempo livre, pois a leitura em decorrência de estudo não é valorizada. Nisso, até mesmo a leitura de textos literários planejada em atividades escolares, poderia ser condenada, prevalecendo a ideia de leitura deleite.

Indaguei também, no questionário aplicado para os alunos, **quem tem sido o maior incentivador para a prática da leitura**. Como resposta, 17 alunos atribuíram essa função à família, na figura dos pais, às vezes somente ao pai, outras somente à mãe, sendo que a avó é também uma figura representativa; 06 disseram ser incentivados tanto por familiares quanto

por professores; 04 afirmaram receber maior influência dos professores; 01 disse ser influenciado por professores e amigos; 01 informou que os amigos foram sua maior influência e 03 declararam não receber nenhuma influência externa para a leitura.

Nessa perspectiva, pelo que verifiquei, através das respostas dada pelos alunos, a família tem sido a maior influência no incentivo à leitura seguida pelos professores. Vale ressaltar que esse dado diverge um pouco do resultado da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* 3. Neste livro, Failla (2012) diz que o Estado do Pará é um dos Estados onde os entrevistados, entre 05 e 17 anos, mais disseram que o professor era a principal influência para a leitura, atingindo a marca de 48%. No entanto, ao mesmo tempo ser animador verificar que a família tem incentivado seus filhos, é importante que nós professores nos perguntemos: Em que medida temos dado ênfase à leitura em nossas aulas?

Outra pergunta que fiz aos discentes foi se **a escola dispõe de espaço de leitura em funcionamento**. 02 não responderam, 01 alegou ser novato na escola, já outra disse que não sabia, que talvez tivesse. Pelas respostas dos alunos, fica evidente o não funcionamento, pois se não sabem se tem é porque nunca viram aberto, portanto, como se trata de uma escola de pequeno porte, seria impossível os alunos não perceberem o funcionamento adequado de um espaço de leitura. 02 alunos responderam que não. A fala de **A19** retrata a realidade não só da escola pesquisada, mas da grande maioria das escolas públicas do Oeste do Pará: *“Não! Existe um espaço de leitura, porém, é fechado, só deixam entrar quando o pessoal da escola estão livres, quando não, não deixam entrar”*. Outros 20 alunos, embora não tenham sido categóricos em dizer que escola não tem espaço de leitura adequado, disseram que a escola tem um espaço de leitura, mas não funciona adequadamente:

A32: Sim, mas na escola tem poucos livros, por que muita das vezes alguns alunos levam para casa e não devolvem. Mas não são todos porque não tem supervisor(a). (Feminino, 15 anos)

A31: Mais ou menos, quero dizer, a biblioteca padece a falta de livros (tem vários livros didáticos e pouquíssimos livros para leitura em casa). E nunca vejo algum funcionário para nos atender na escola. (Masculino, idade não identificada)

A05: Sim, porém não funciona corretamente pois muitas vezes, ele está fechado e não tem ninguém para nos atender. (Masculino, idade não identificada)

Contraditoriamente, 08 alunos responderam que a escola tem sim espaço de leitura em funcionamento. O que poderá causar essa divergência nas respostas? Acredito que os alunos não sabem como de fato deve funcionar uma sala de leitura. O fato de não ter uma pessoa lotada

no espaço é tão rotineiro que não faz falta, pois se sua presença não foi notada, a sua ausência não é reclamada, já que tem alguém que, quando é preciso, vai lá abrir a sala para atender à necessidade de alguns.

Diante dessa realidade do não funcionamento adequado dos espaços de leitura, fica fácil concordar com o coordenador do LELIT (grupo de estudo, intervenção e formação em literatura infantil e juvenil) da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA⁹, quando disse em uma palestra que é mentiroso dizer que ler é importante, pois, às vezes, até mesmo alguém que está lotado nos espaços de leitura não tem o empenho necessário para fazê-lo funcionar.

Olhando para realidade do município onde realizo minha pesquisa, Monte Alegre estado do Pará, constato que não existe mais biblioteca pública. Além disso, nem todos os espaços de leitura das escolas funcionam com pessoas lotadas nestes ambientes. É importante registrar que o último concurso público da cidade aconteceu no final de 2015 e não houve oferta de vagas para bibliotecário. Isto mostra que mudar a realidade quanto à falta de acesso a bibliotecas não tem sido uma preocupação de governos do município.

Para finalizar o questionário aplicado com os alunos e assim conhecer um pouco mais sua realidade, a última pergunta consistia em saber se **na opinião deles a literatura era importante**. Todos responderem que sim. Os argumentos em defesa da literatura são diferentes, mas todos admitem a sua importância, seja em maior ou menor grau.

A20: Acaba sendo importante sim, acabamos refletindo naquela leitura, absorvendo coisas, mas e trazendo para nossas vidas mesmo sendo ficção, algumas coisas levam a refletir. (Masculino, 14 anos)

A06: Sim, porque ajuda a aprender coisas novas, através de alguns textos mostra a realidade de nossos dias. (Feminino, 14 anos)

A04: Sim, pois a literatura é uma ferramenta de incentivo para os leitores, e quando mais as pessoas lêem mais elas adquiram conhecimento. (Feminino, idade não declarada)

A31: Sim, ela é importante para a formação do caráter moral e cívico, levantando questionamentos importantes sobre nossas ações, trazendo prazer nas horas vagas em que estamos sozinhos, para uma leitura de madrugada ou a tarde. (Masculino, idade não declarada)

A19: Sim! Pois sem a literatura, é impossível conviver. (Masculino, 14 anos)

Embora A20 não pareça tão convicto da importância da literatura, reconhece a capacidade de a arte refletir a realidade e, assim, através do ficcional fazer reflexão sobre o real,

⁹ Professor Dr. Luiz Percival Leme Britto, durante o evento que discutia “A leitura na alfabetização”, realizado em 2017, no auditório da OAB – Ordem dos Advogados do Brasil, em Santarém-PA.

desenvolvendo a análise crítica. O aluno A31 atribui à literatura a função moral e cívica, algo que já foi muito criticada por teóricos, para quem a literatura infantil e juvenil já padeceu, e talvez ainda padeça, desse mal, ou seja, a literatura não deve servir para doutrinar, servir de pretexto para ensinar valores e atitudes, ditar comportamentos, desvalorizando o texto. Já A19, embora pareça exagerado, parafraseia de forma inconsciente Antônio Candido (2011), quando diz que todos nós estamos em contado com alguma espécie de fabulação, sendo impossível viver sem literatura, defendendo que a literatura, em sentido amplo, seja uma necessidade universal e, portanto, um direito a ser satisfeito.

Tendo compreendido um pouco o perfil dos alunos e a realidade da escola onde apliquei minha proposta de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, passarei a descrever a partir de agora os resultados obtidos a partir do questionário destinados aos professores.

3.3. O lugar da leitura literária na escola Afrânio Lins – o questionário dos professores

É consenso entre educadores a importância da leitura literária. Mas como ela tem acontecido na maioria das escolas brasileiras? Como o professor de Português tem conduzido as ações de leitura em suas aulas? O professor está preparado para formar leitores?

Buscando entender como a leitura literária acontece na escola pesquisa foi aplicado um questionário para verificar as limitações e possibilidades das condições de levar a ler. O resultado não é surpreendente, porque representa a realidade da maioria das escolas do Oeste do Pará.

A escola Afrânio Lins tem 05 professores de Língua Portuguesa lotados em 2017. A fim de investigar como a leitura literária é trabalhada na escola e, principalmente, se havia alguma indicação de proposta de leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, apliquei o questionário para apenas 02 professoras, uma vez que elas já estavam na escola há quatro anos, o que daria um diagnóstico mais preciso se já haviam trabalhado com textos dessa natureza. As demais professoras que foram excluídas estavam tendo sua primeira experiência na escola e, como o festival ainda não tinha acontecido até a aplicação da proposta, considerei inviável que respondessem ao questionário.

A primeira pergunta consistia em saber **se as professoras consideravam o festival folclórico importante**. Além disso, pedi para que **justificassem, considerando os ganhos culturais e/ou pedagógicos**. As professoras responderam:

P1: **Sim**, pois o festival folclórico de nossa escola possibilita um contato e uma interação maior com nossa cultura.

P2: De certa forma sim, se houvesse planejamento por parte do tema central entre nossos alunos, professores e coordenadores. Se a valorização da cultura tivesse entre as prioridades do evento, uma vez que o incentivo maior se dá pela parte financeira.

A professora P1 considera o festival importante e justifica essa importância usando os aspectos culturais. Já a professora P2 não afirma de forma categórica, uma vez que a importância, na sua opinião, estaria condicionada a um trabalho em grupo que envolvesse alunos, professores e equipe técnica da escola, o que, segundo ela, não acontece. Conforme o juízo de valor feito pela professora, a prioridade no projeto não é a cultura e sim o aspecto financeiro.

Foi perguntado também se o **festival fazia parte do planejamento de ensino e de que forma**. P1 disse: “Sim, através de estudo sobre os mitos e as lendas de nossa região”. Ao passo que P2 respondeu: “Não. Não há uma forma ou planejamento que contemple o festival e minhas aulas”. No primeiro caso, a professora trabalha com mitos e lendas e no segundo caso, a professora não realiza nenhuma atividade voltada para o folclore.

Pelas respostas colhidas até o momento, foi possível perceber que o evento folclórico é um trabalho quase que à parte do pedagógico. Ele pode acontecer, mas de forma isolada. Uma das professoras disse trabalhar com mitos e lendas, mas a outra disse que não trabalha. Tais afirmações me fazem concluir que não há um trabalho feito em colaboração.

Quis saber ainda se o **livro didático era o principal instrumento para a realização da proposta de leitura e como essas leituras eram realizadas**. Essa pergunta foi feita porque há uma ideologia de que o livro didático é o livro mais usado por professores no decorrer de suas aulas e muitos justificam alguns fracassos no desempenho escolar em virtude de o professor se limitar a esse instrumento de ensino. E quando se trata de textos literários, pesquisas têm mostrado que, muitas vezes, tais textos têm sido destituídos de seu valor artístico, servindo de pretexto para o ensino da metalinguagem. Considerando isto, observemos as respostas das professoras:

P1: O livro didático não é o único instrumento para a proposta de leitura, utilizo algumas coletâneas que temos em nossa biblioteca.

P2: Não. Dentro das atividades de leitura em sala de aula são selecionados outros textos através de cópias retiradas de livros literários e feitas em voz alta por mim em forma de círculo.

As duas professoras negaram a exclusividade do uso do livro didático, sendo que P1 disse usar o acervo da biblioteca e P2 informou que usa cópias de textos literários. Não fica claro se os textos usados por P2 fazem parte do acervo da biblioteca, mas, ainda que seja, este acervo não é suficiente, uma vez que os alunos manuseiam apenas as cópias dos livros literários. Outro ponto interessante de se destacar é que a professora P2 declara que lê para os alunos, não ficando claro se os alunos têm experiência em realização de leituras mais autônomas.

Sabendo das condições da maioria das bibliotecas da região que padecem de falta de pessoas com formação para atuar no local, acervo insuficiente, dentre outros problemas, quis saber **se a biblioteca funcionava de forma adequada**, ao que as professoras responderam:

P1: Temos uma biblioteca com acervo excelente, mas não dispomos de uma pessoa com formação para atuar nesse espaço isso dificulta, às vezes, nosso trabalho, pois todos os livros estão amontoados e misturados.

P2: Há um espaço, mas o acervo ainda não foi organizado e nem há pessoas que possa orientar a leitura em ambos os aspectos.

Ao perguntar se a biblioteca é utilizada **quis saber se as professoras a usavam de forma planejada ou a visita ao local era fruto de livre escolha dos alunos**. A professora P1 disse que vai com os alunos à biblioteca apenas pegar o livro, pois, o lugar não possibilita permanência, até mesmo porque não comporta todos os alunos. E continuou: “Procuro a biblioteca com meus alunos sempre que estou trabalhando com um gênero textual que, no livro didático, não encontramos opções interessantes”. Já a P2 disse que “a sala de leitura é utilizada, mas não há um planejamento específico para esse espaço. As leituras são feitas aleatórias e acontece em ocasiões raras e somente com alunos do 6º ano”.

Diante das respostas, constatei a inexistência de ações que visem à formação de leitores literários, sujeitos capazes de ir à sala de leitura para a retirada de um livro, até porque as condições do espaço de leitura não são das mais favoráveis tanto pela falta de alguém que possa orientar e até gerenciar atividades de empréstimos, quanto pela falta de organização do acervo. Assim, é possível afirmar que as condições materiais dificultam o fomento de projetos que visem à formação de leitores.

Procurei saber também se **as professoras já haviam utilizado textos literários de expressão Amazônica em suas aulas**. As entrevistadas responderam:

P1: Não, **nunca minha turma tinha tido** contato com textos de Inglês de Sousa e nem com outros autores de contos amazônicos, pelo menos não em minhas aulas.

P2: Sim. Isso aconteceu com uma turma de 8º ano, onde o conto expressava a trajetória de uma menina que se encantava por artesanato às margens de um rio. Os alunos se encantaram com o texto, pois se identificaram com cada personagem.

Ao analisar as respostas das professoras, percebi que a literatura amazônica está fora do planejamento didático de P1. Em contrapartida, P2 relata uma experiência com Literatura Brasileira de Expressão Amazônica que desenvolveu com o 8º ano. Foi uma experiência bastante positiva, mas parece não acontecer com regularidade.

É interessante a diferença na condução pedagógica das duas professoras. P1 trabalha o folclore através de mitos e lendas e não trabalha com literatura amazônica ao passo que P2 trabalhou com literatura amazônica e não trabalha o folclore. Seria interessante se houvesse planejamento de ações didáticas a fim de que as duas possibilidades de leitura tivessem lugar na escola.

Pensando nisto, percebi a necessidade de reavaliar a prática docente no que se refere à utilização do aspecto folclórico e do literário na escola Afrânio Lins. No capítulo teórico deste trabalho, foi feita referência a Candido (2011, p.189), o qual diz que povo que pertence à classe pobre quase não conhece a grande literatura, “para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las suficientes”. Entendo que é preciso considerar esses saberes, mas é preciso ir incorporando outras leituras mais complexas, por isso esse trabalho defende o diálogo entre o folclore e a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica.

Vale ressaltar que nem sempre a biblioteca da escola esteve nas condições descritas pelas professoras. Até o ano de 2014, a sala de leitura contava com professores lotados no espaço. Um deles era uma professora remanejada em virtude de problemas de saúde, mas, apesar desse fato ser bastante comum no cenário nacional, a professora era alguém com formação em Letras e bastante capacitada para a realização desta tarefa. Percebíamos (eu fui testemunha ocular, pois trabalhava na escola) a movimentação dos alunos adentrando o espaço de leitura para fazer empréstimos de livros, inclusive, naquele ano, foi realizada uma belíssima feira de leitura - Um grandioso evento com ornamentação apropriada e os alunos teatralizando o sítio do pica pau amarelo, recitando poemas, caracterizando-se de autores, dentre outras atividades de cunho artístico cultural.

A partir da aposentadoria dessa professora, a biblioteca ficou sem ninguém para atender ao público leitor, tornando-se um espaço de “guardar livros” e outros materiais. Teve, ainda, o fim de abrigar alunos matriculados em um projeto do Governo Federal denominado *Mais Educação*, isto porque, existem projetos que são implantados e não há, na escola, espaços

para que eles aconteçam de forma adequada, por isso é necessário que lugares sejam improvisados para que os projetos não deixem de acontecer. Naquele mesmo período, o laboratório de informática também foi adaptado para agregar o projeto *Rádio Escolar*.

O projeto *Mais Educação* passou um tempo sem acontecer, mas já está em funcionamento novamente e, segundo informações da coordenadora, tanto a biblioteca quanto o laboratório de informática têm funcionado, duas vezes na semana, como espaço de atividades de acompanhamento pedagógico. Assim, compreendo que tal uso, de certa forma tem descaracterizado o propósito de funcionamento de uma biblioteca, mas, ao mesmo tempo, é mantido com algum funcionamento pedagógico.

3.4. Sequência Didática para o conto *O baile do judeu*

No dia 24 de agosto de 2017 dei início, de fato, com a proposta de Leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Iniciei a aula expondo à turma o objetivo geral da proposta de leitura de contos do autor paraense Inglês de Sousa, que era proporcionar aos alunos acesso a textos de gêneros literários de expressão amazônica, visando à valorização da cultura e vivenciando práticas que pudessem levá-los a níveis mais profundos de leitura e compreensão, a fim de contribuir para a formação de leitores proficientes e críticos. Reforcei a ideia que o texto literário deve promover a reflexão, e que cabe ao aluno não somente ter a capacidade de se emocionar, gostar ou não gostar do que leu, mas, antes de tudo, ser capaz de refletir sobre o que leu e se posicionar criticamente.

Além deste objetivo, deixei claro o que eu queria com o planejamento didático. Disse que iríamos trabalhar leitura, oralidade e escrita. O texto lido naquela aula seria o conto “O baile do judeu”. A oralidade seria trabalhada através da contagem de experiências (próprias ou de pessoas conhecidas) que possuíssem elementos que compõem o imaginário amazônico (*história de boto, matinta pereira, cobra, ou mesmo a paisagem amazônica*) e que isso iria favorecer o diálogo entre a cultura popular que está muito evidente no tradicional Festival Folclórico realizado pela escola, e os textos de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Também informei que iriam fazer exercícios escritos em pequenos grupos e, por fim, iriam compartilhar o que compreenderam dos textos lidos, trabalhando novamente a oralidade e consequentemente a capacidade de relatar, argumentar, criticar e refutar, atos legítimos para o ensino de língua; além de outras atividades que seriam esclarecidas posteriormente.

Depois de expostos os objetivos da atividade, foram distribuídas cópias do conto a ser trabalhado, bem como alguns exemplares do livro “Contos Amazônicos” do autor paraense

Inglês de Sousa. A distribuição de alguns exemplares do livro teve o intuito de reforçar a cultura do livro e também porque funcionaria como uma espécie de isca para verificar se alguém teria interesse de ler outros contos do escritor paraense. Antes, porém, de iniciar a leitura do conto, trabalhei com a estratégia de ativação de conhecimentos prévios defendida por Kleiman (2013), Solé (1988) e Renata Junqueira *et al* (2010), que orientam procedimentos para antes, durante e após as atividades de leitura.

Assim, como procedimentos anteriores à leitura, foi requerido dos alunos que expusessem o que sabiam sobre o boto e sobre os judeus. Sobre o boto foi feita pergunta do tipo: Como era o boto na versão tradicional? Quais suas características? Que outras versões existem? Que versão é apresentada no festival folclórico da escola? Esse foi um momento de intensa participação dos alunos, exigindo da professora bastante esforço para manter a ordem da turma, no intuito de possibilitar que os colegas ouvissem quando o outro estivesse falando. Percebi, com isso, que é mais fácil ouvir o professor do que o outro colega, talvez porque nem sempre a altura da voz dos falantes seja ideal para que todos ouçam, ou até mesmo, porque muitos querem falar ao mesmo tempo, ou também porque alguns decidem fazer comentários apenas com o colega ao lado.

Desta forma, considero que foi bastante proveitoso este momento. Com relação ao boto, surgiram comentários sobre o boto sedutor, o boto que persegue a mulher em época da menstruação, o boto que acompanha e protege a mulher e seus filhos na canoa no caminho de volta pra casa, dentre outros.

No que se refere à ativação de conhecimentos prévios sobre os judeus, percebi menor participação dos alunos, mas, ao perguntar o que vinha à mente deles quando ouviam a palavra judeu, uma aluna falou a palavra *religião* e um outro disse lembrar de *câmara de gás*, mostrando que possuíam algum conhecimento sobre o assunto. Falei um pouco da história dos judeus desde a sua formação mencionada na bíblia até a chegada na Amazônia, abordando o imaginário construído sobre esses imigrantes, com base, principalmente, no texto *A presença do judeu em Contos Amazônicos, de Inglês de Sousa* (BARBOSA, 2014). Informei a eles que na bíblia o povo judeu é um povo que foi escolhido por Deus e que tinha uma promessa de prosperidade, mas que sofreram muitas perseguições ao longo de sua história e sua vinda para a Amazônia significava o desejo de encontrar um lugar bom para se estabelecer e trabalhar.

Morando na Amazônia, um dos pontos que gerava muita curiosidade e falácias era a questão religiosa, pois durante muito tempo a religião oficial foi a Católica, e os judeus não tinham liberdade de fazer cultos em templos religiosos, apenas cultos discretos nas casas e isso

gerava muita especulação. Nesse sentido, a população tinha curiosidade de saber como eram os rituais religiosos e ficavam levantando hipóteses, fazendo afirmações sem base real.

Depois de abordar questões históricas, tratamos mais detidamente do tema veiculado ao conto, levantando questionamentos, como: pode existir preconceito de um nativo em relação a um estrangeiro? Como o brasileiro atualmente é visto na forma de tratamento para com os estrangeiros turistas? Você conhece alguns estereótipos com relação à nacionalidade? Neste momento, expliquei o significado da palavra *estereótipos*, uma vez que para os alunos era uma expressão desconhecida.

Para facilitar o entendimento, citei alguns exemplos de estereótipos que reconhecemos na sociedade como: a loura é burra; as mulheres são gastadeiras e faladeiras; os homens são safados, infiéis. Tais exemplos tinham o propósito de fazê-los perceber outros estereótipos sociais até chegar em algum referente à nacionalidade como, por exemplo, o estereótipo de português.

Após dissecar o conceito de estereótipo, usei como apoio algumas piadas que deixavam evidentes estereótipos de loiras e portuguesas. Foi um momento de risos e bastante descontração. No entanto, esse momento serviu para deixar claro que estes estereótipos são bastante preconceituosos e que a sociedade que respeita o ser humano deve estar atenta para com os estereótipos para não fazer perpetuar preconceitos.

Depois dessa introdução descontraída, foi chegada a hora da leitura, a qual foi direcionada seguindo indicações de Kleiman (2013). A autora diz que o aluno tem que ter algum direcionamento para a leitura, não se pode simplesmente dizer para o aluno ler sem que antes essa leitura esteja voltada para um objetivo. Assim, a leitura terá mais chances de cumprir o seu propósito. Pensando nestas indicações, antes de ler fiz as seguintes perguntas: **Que estereótipos são percebidos no conto sobre o judeu? Como é o boto na narrativa de Inglês de Souza?**

No momento da leitura do conto, decidi, eu própria, fazer a primeira leitura de forma bastante expressiva enquanto os alunos acompanhavam com texto escrito. Lajolo (2005) diz que quando o professor lê em voz alta, pode, fazendo uma leitura bem feita, dirigir a reação dos alunos, fazendo-os se envolverem nas emoções que a história provoca, facilitando o entendimento. Mas, se for o contrário, poderá matar o interesse do aluno. Esse foi um momento de bastante concentração da turma.

Após a leitura inicial, foram feitos alguns poucos comentários e a turma foi dividida em pequenos grupos, a fim de que os alunos pudessem fazer uma nova leitura, agora, conduzidos por uma ficha de leitura, que depois seria socializada de forma oral com os demais grupos. Durante o anúncio da necessidade de uma nova leitura e da ficha a ser trabalhada em

grupo, ouvi algumas poucas reclamações alegando ser chato ler novamente. Tal fato me levou a alertá-los de que leitura demanda esforço e que deve ser entendida para além do prazer. Embora sabendo que nem sempre o aluno vai encontrar o prazer na leitura, a prática constante e o entendimento sendo atingido a cada nova leitura, esse prazer poderá ser experimentado. Dessa forma, entendo que a formação de leitores proficientes e críticos se dá pelo exercício constante e olhar atento na leitura.

Como mediação da leitura foi aplicado exercício que visava a avaliar principalmente a capacidade de reflexão do aluno. Também por entender que os alunos têm direito não só de ler, mas também de escrever, formulei exercícios que exigissem respostas curtas e que ativassem a capacidade de argumentação, muitas vezes pouco trabalhada em atividades no ensino fundamental, até chegar a gêneros mais elaborados como a síntese. Segundo Girotto; Souza (2010), a síntese serve, não só para resumir o texto literário ou eleger o que é importante do que é secundário, mas, também, para que o aluno tome posicionamento acerca da temática abordada. Diante de tal entendimento, propus, primeiramente, o seguinte exercício:

Exercício

1. Como é o boto na versão tradicional?

2. Como o boto é apresentado no conto *O baile do judeu*?

Característica do boto no conto	Texto revelador

3. Que estereótipos são percebidos com relação ao Judeu no conto de Inglês de Sousa?

Estereótipos do judeu	Texto revelador

4. Levante hipóteses. Por que o boto do conto é diferente da versão que conhecemos na nossa cultura e é apresentada no festival folclórico de nossa escola? Quem poderia ser esse boto?

5. Algumas temáticas abordadas no conto:

a) Visão de casamento

b) Discriminação religiosa. Isto ainda é muito percebido na sociedade atual?

6. Destaque o que mais lhe chamou atenção no conto.

--

7. Que reflexão podemos fazer a partir da leitura do conto?

O momento da leitura conduzido pela ficha foi de bastante interação, afinal, não foi uma prova vigiada com o tempo determinado para acabar, mas um momento em que os participantes viam em mim a figura de uma colaboradora, com a qual compartilhavam as suas impressões, buscando a confirmação de que estavam no caminho certo.

No decorrer do exercício, percebi que na questão 1 não houve dificuldade em responder, uma vez que os alunos possuem conhecimento a respeito do boto, uma figura lendária que faz parte do universo sociocultural desses aprendizes. Já as questões 2 e 3 foram as mais trabalhosas, porque eles tiveram dificuldade de responder inicialmente com suas palavras e, em seguida, destacar um fragmento do texto no item “texto revelador”. Acredito que tal dificuldade se deu porque a questão exigia a capacidade de *fazer inferências* e não apenas a capacidade de *localizar no texto*. A dificuldade de síntese também foi percebida.

Na questão 3, que consistia na identificação dos estereótipos sobre os judeus, era esperado que os alunos conseguissem identificar estereótipos referentes à religiosidade e às atividades de comércio exercida pelos judeus, porém eles só conseguiram inferir e localizar no texto o trecho que justificasse os estereótipos referentes à religiosidade, nenhum aluno conseguiu identificar estereótipos referente aos negócios dos judeus. Uma leitura mais atenta possibilitaria essa identificação, uma vez que o conto fazia referência ao fato de o judeu iluminar a festa com lampiões e posteriormente lavá-los e colocar de volta nas prateleiras para serem vendidos, deixando evidente o posicionamento do narrador quanto à honestidade desse

personagem. Caso os alunos tivessem conhecimento de que a atividade comercial é uma forte marca dos judeus, seria mais fácil ter realizado essa tarefa com êxito.

Dando prosseguimento ao exercício, a questão 4 consistia em levantar hipóteses de quem poderia ser esse boto do conto, já que a descrição dele é bem diferente da versão tradicional. Alguns grupos não chegaram a deixar evidente a hipótese de quem poderia ser o boto “diferente” do conto em estudo e se prenderam no questionamento inicial da pergunta que buscava saber por que o boto do conto era diferente da versão tradicional e logo em seguida pedia para que levantassem hipótese de quem poderia ser esse boto do conto.

Diante dessa dificuldade apresentada por parte dos alunos, acredito que a questão poderia ser melhor ajustada para que esses participantes não deixassem de levantar as hipóteses que a professora realmente já previa e esperava como respostas. No entanto, os grupos que chegaram à resposta esperada fecharam em duas hipóteses coerentes: uma de que seria Lulu Valente, um pretendente de D. Mariquinhas, e outra de que o boto fosse o próprio Judeu. Eis alguns trechos das respostas dos alunos:

Por que na versão que nos conhecemos ele é um homem bonito, alto bem arrumado galanteador. Já o boto do conto é o oposto do boto que nós conhecemos. Supostamente, quem poderia ser o boto seria o judeu por que em momento algum ele aparece no texto.

O boto do conto é feio, apresenta vaga semelhança com Lulu Valente, um dos pretendentes de dona mariquinha, veste-se mal o boto e Lulu Valente poderia ser a mesma pessoa.

As respostas dos alunos foram submetidas ao debate interpretativo como Rouxel (2013) propõe que seja feito, e a turma chegou à conclusão de que as duas respostas eram possíveis. Isto é importante para que leituras descabidas não sejam autorizadas sob o falso argumento de que, em nome da subjetividade e da liberdade de expressão, é possível dizer qualquer coisa de um texto literário. Para esta reflexão, recorro às palavras de Umberto Eco, quando afirma que:

A leitura das obras literárias obriga a um exercício de fidelidade e de respeito dentro da liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica dos dias de hoje, segundo a qual é possível fazer qualquer coisa com uma obra literária. Não é verdade. As obras literárias convidam à liberdade de interpretação porque propõem um discurso com muitos planos de leitura, defrontando-nos com a ambiguidade da linguagem e da vida. (ECO, 2001, p. 2)

Deste modo, é preciso que, quando trabalhemos com leitura literária, tenhamos o cuidado para que os alunos não pensem que tudo pode com leitura literária. Ao final das discussões sobre este ponto do exercício, os grupos, cujas respostas não atenderam integralmente ao comando da questão, também tiveram a oportunidade de perceber a incompletude de suas respostas.

A **questão 5 do exercício consistia em identificar no conto algumas temáticas abordadas**. Pedi destaque para a visão de casamento e a questão da discriminação religiosa. No que se refere à **visão de casamento**, os participantes perceberam que o casamento de D. Mariquinhas foi movido a interesses financeiros, prática criticada pelo narrador que defende o casamento por amor. É o que se verifica nas repostas de 2 grupos:

D. Mariquinha deveria se casar com quem ela amava mas pela escolha da mãe de dona Mariquinhas se casou com outro por causa de dinheiro, trocando o amor pelo dinheiro.

D. mariquinha era uma mulher pobre e sua mãe não tinha condições financeiras por isso D. mariquinhas casou-se com o tenente-coronel bento de arruda que era viúvo e rico e não tinha filhos. O narrador critica essa prática.

Quanto à **temática da discriminação religiosa** percebida no conto e a indagação se essa prática ainda é muito evidenciada na sociedade atual, os alunos não só foram capazes de identificar a temática no conto, mas de refletir sobre ela. Isso mostra que a leitura literária extrapola os limites do texto e os alunos conseguem perceber a verossimilhança entre arte e realidade.

Sim, principalmente contra as religiões mais isoladas e de certa forma “diferentes” das demais religiões, como, por exemplo o candomblé. Porém, muitas outras religiões, também sofrem preconceitos como o islamismo por conta dos terroristas e até mesmo o cristianismo.

Sim. Como o exemplo do conto que provavelmente o narrador é católico porque ele critica bastante a religião do Judeus, no conto todo ele critica. E atualmente isso continua acontecendo católicos criticando evangélicos e evangélicos criticando católicos por adorarem imagens. Mas o bom seria que cada religião se respeitarem.

Sim é percebida nas religiões africanas como a ubanda e o candomblé com religiões ocultas como a maçonaria. Isso é presente no conto pela discriminação a religião do judeu, imaginada como uma afronta a religião católica, mas nós sabemos que o respeito e a compreensão devem ser praticados.

Assim, fica evidente que o texto literário reflete as questões sociais e através de sua leitura e reflexão é possível que a literatura cumpra sua função humanizadora. Neste caso da

questão religiosa, tornando-nos mais tolerantes e menos preconceituosos. Candido (2011, p.85) diz que a literatura “*não corrompe nem edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Compreensão semelhante tem Regina Zilberman. A autora diz que a fantasia possibilita a compreensão de problemas sendo, portanto, uma forma de transformação libertadora:

Sendo assim, para ser valorizada, a fantasia não precisa recorrer a um pouco provável ângulo utilitário ou aplicado. [...]

É, contudo, condição básica de relacionamento entre os homens, porque faculta a expressão de seus dramas e das soluções possíveis. A criação artística, nesse sentido, assume papel preponderante, porque, operando a partir das sugestões fornecidas pela fantasia, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas; logo, configura-se também como ponto de partida para o conhecimento do real e a adoção de uma atitude liberadora. (ZILBERMAN, 2008, p. 20).

Portanto, a reflexão a que os alunos chegaram contribui para o desenvolvimento da criticidade. Isto é algo extremamente importante em uma sociedade que cada vez mais está sujeita à alienação. Através da fantasia é possível que os indivíduos compreendam os seus próprios dramas e os das pessoas que estão à sua volta.

A questão 6 do exercício consistia em destacar **o que mais tinha chamado atenção no conto**. Em linhas gerais, o resultado ficou em torno do boto, uns alunos destacaram a diferença do boto do conto e o boto da lenda, o fato de ter sumido com a mulher, o próprio momento que ficou revelado quem era o dançarino misterioso. Já para outros alunos, o que mais chamou a atenção foi a análise crítica a que chegaram sobre a questão religiosa abordada no conto. Os fragmentos das respostas em destaque são bastante representativos:

O que mais me chamou a atenção no conto foi quando o boto dançou com D. Mariquinhas que ele fazia passos sinistros e ela se cansou rápido e ele não. De tanto dançar essa valsa estranha deixou cair o chapéu e descobriram que ele era o boto [...]

O que me chamou atenção foi o fato de que as pessoas naquele tempo tinham muito preconceitos com os judeus, isso pode ser justificado na frase do conto: “era de supor que ninguém acudisse ao convite do homem que havia pregado as mãos e os pés de nosso senhor Jesus Cristo em uma cruz”

Na primeira resposta, o grupo destacou o clímax do conto. Já o segundo destaca a temática mais ampla do preconceito religioso e usa o fragmento do conto para justificar o que elegeram como mais importante. A religião do judeu, segundo o narrador, deveria ser fato suficiente para a recusa de um convite a um baile e isso causa admiração nos leitores desse

grupo. É importante ressaltar que o grupo usa aspas para separar o discurso do narrador do seu próprio discurso que é o muito interessante. O uso da pontuação, neste caso, demonstra que já possuem um certo conhecimento de uso da língua escrita dominando estruturas mais complexas.

A última questão do exercício **consistia em registrar que reflexão podiam fazer a partir da leitura do conto**. Na verdade, esse registro foi, de certa maneira, redundante uma vez que alguns já haviam, em outros momentos do exercício, feito tal reflexão. De qualquer forma, acredito que foram bastante interessantes as conclusões a que chegaram. Destaco apenas duas para evitar ser prolixa:

Podemos refletir sobre a discriminação religiosa que antigamente e hoje em dia é muito frequente na sociedade e que causam danos a sociedade fazendo com que confrontos e manifestações aconteçam.

Nós percebemos no texto que não devemos julgar as pessoas pela sua religião, pois todos nós somos iguais, independente da escolha religiosa de cada um. No texto, as pessoas tiraram conclusões precipitadas em relação ao judeu sem ao menos o conhecer perfeitamente, dessa forma, agindo de maneira preconceituosa e até mesmo quando o boto apareceu, as pessoas pensavam que tinha alguma relação com o judeu.

Segundo Dalvi (2013), nos anos finais do ensino fundamental, os alunos deveriam ter contato com textos literários mais complexos como “poemas com relativo teor de sofisticação linguística” e gêneros em prosa como contos, novelas e os romances juvenis, porém o que vemos nessa fase da escolarização é que são privilegiadas as crônicas, os textos jornalísticos, letras de música e poemas mais conservadores. Neste sentido, para o autor o trabalho com literatura tende a ser moralista, sem criticidade, muitas vezes, prestando um desserviço à causa literária.

Contudo, não é o que se pretendeu com a atividade desenvolvida em sala de aula. A leitura do conto *O baile do judeu* serviu para que os alunos percebessem preconceitos enraizados na sociedade. Embora o narrador conduzisse o enredo do conto de forma a reafirmar a todo momento que *o judeu era alguém mal, desprezível*, os alunos foram capazes de identificar o preconceito religioso presente no conto. Creio que se os alunos forem desafiados a realizarem mais atividades de leituras literárias, certamente sua capacidade de análise crítica será melhor desenvolvida e com mais primor. Assim, mais uma vez recorro ao texto de Regina Ziberman:

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências (ZILBERMAN, 2008, p.17 *apud* ISER, 1993).

Prosseguindo com o planejamento didático, **no dia 25 de agosto de 2017, num período de 3 aulas de 45 minutos**, nos momentos iniciais da aula, os alunos, antes da entrega do exercício cujas respostas acabamos de discutir, foram orientados que deveriam compartilhar suas respostas com os demais colegas, fazendo a *comunicação oral*. Expliquei que deveriam ser um pouco formais na apresentação. Para isso, deveriam cumprimentar os colegas e anunciar o que estavam fazendo. O cumprimento da tarefa deveria ser compartilhado entre os membros do grupo, fazendo ressalva que não deveriam ficar envergonhados, pois estavam ali para aprender, exercitar, e que, nas aulas de língua portuguesa, algumas habilidades são importantes de serem trabalhadas e que na nossa proposta iríamos explorar *as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever*.

Depois de devidamente orientados quanto ao gênero exposição oral, os grupos passaram à exposição e o resultado foi bastante positivo. Os grupos, em sua maioria, obtiveram desenvoltura na apresentação obedecendo aos aspectos formais do gênero e verbalizando suas respostas de forma a serem ouvidos e compreendidos pelos demais colegas. A atividade também deixou evidente os alunos que não participaram ativamente na elaboração de todas as respostas construídas, pois, estes se demonstraram inseguros na hora da socialização das respostas, sendo ajudados por um dos membros do grupo. Mesmo observando esse aspecto negativo, na hora da avaliação, fica a aprendizagem de que trabalhar em grupo não é fragmentar o trabalho, é claro que tarefas podem ser divididas, mas o trabalho final deve passar pela aprovação de todos.

Acredito que o exercício escrito e sua posterior exposição oral serviu para justificar que a leitura literária na escola, como defende Cosson (2010), não deve ser um exercício solitário e sem propósito. Ler por ler não é o que se pretende com a escolarização da literatura, ainda que o propósito seja construir o hábito da leitura, é aconselhável que se tenha, em sala de aula, um momento para que se compartilhe o que se está lendo. Penso que, tais exercícios são, até mesmo, uma forma de o professor fazer checagem se o aluno está conseguindo entender o que leu. Além disso, Luiz Antônio Marcuschi também nos instrui a levar em consideração a língua oral, pois para o autor:

Se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formais e comunicativos estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos de comunicação oral. (MARCUSCHI, 2008, p. 53)

É preciso que o aluno se expresse em diferentes contextos de comunicação, fazendo uso inclusive de gêneros mais formais como o gênero exposição oral, um gênero muito importante e que é muito usado na escola.

No encontro de **01 de setembro de 2017 em 3 aulas**, fiz os alunos lembrarem que já havíamos lido dois textos literários no decorrer da aplicação da proposta: o primeiro foi a crônica *Na ponta do nariz*, de Edson Gabriel Garcia, na aula introdutória sobre leitura literária e o segundo, o conto *O baile do judeu* de Inglês de Sousa, já mais especificamente trabalhando a proposta de leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Após essa retomada, disse que havia produzido uma síntese desses textos e gostaria de ler para eles. Li uma após a outra e os alunos ouviram com bastante atenção.

Ressalto que o propósito de minha produção reside no fato de refutar os discursos tanto de docentes quanto de alunos dando conta de que as propostas de produção textual são sempre imperativas para o aluno como atividade eminentemente destinada a ele. Assim, ao ler a minha produção estaria dizendo que eu também me coloquei na condição de produtora, e que, de certa forma não estaria impondo, mas me colocando junto deles e os convidando a também produzirem. A palavra de ordem deixaria de ser *façam* e passaria a ser *façamos*. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam ensinar pelo exemplo:

Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, **a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor**. Isso só será possível se **o professor** assumir sua condição de locutor privilegiado, que **se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo**. (BRASIL, 1998, p. 66)

Assim, os alunos deram bastante atenção a leitura da síntese produzida por mim. Expliquei que meu texto não continha apenas um resumo das partes mais importante dos textos, mas, além disso, tinha uma reflexão pessoal a respeito da temática abordada. Após isso, anunciei que eles deveriam produzir uma síntese. A reação inicial da turma foi bastante negativa. Pareciam achar que era impossível produzirem um texto como o meu.

Tentei acalmá-los e convencê-los que era possível, até mesmo porque eles já haviam feito reflexão no exercício em grupo. Precisei ser firme para que a recusa dos alunos não

comprometesse a atividade. Reforcei a ideia de Britto (2015) de que a leitura deve ser entendida para além de prazer e gosto, ela pode se configurar como um exercício difícil, porém necessário para a formação dos indivíduos. Alertei que a proposta não estava sendo prazerosa, mas que eles precisavam não desistir, pois embora o caminho fosse dificultoso, o trabalho final poderia ser compensador. Enfim, os alunos aceitaram o desafio de escrever a síntese.

Inicialmente, instruí que deveriam fazer uma introdução que mencionasse o nome do conto e a autoria, preferencialmente, fazendo referência ao fato de o autor ser paraense. A parte inicial deveria conter um resumo do conto *O baile do judeu*, mas que eles deveriam ter cuidado para não se alongarem em detalhes que não eram importantes e esquecer o que era necessário para que um possível leitor da síntese deles pudesse entender minimamente o conto a que se referiam, mesmo sem ter lido e, até mesmo, ter o interessasse despertado para sua leitura integral. Todavia, Menin (2010) afirma que eleger o que é mais importante significa saber selecionar o que é imprescindível para sua compreensão:

Vale ressaltar que identificar o que é mais importante implica no conhecimento do texto em suas estruturas mais complexas e profundas. O importante não é o interessante, mas os aspectos do texto que são imprescindíveis para sua compreensão. Para descobrir como localizar o que é mais importante num texto podemos seguir algumas pistas que, com o tempo, poderão ser abandonadas tanto mais o professor perceba a autonomia de seu aluno diante do texto. Inicialmente essas estratégias ajudarão nessa descoberta. (MENIN, 2010, p. 127).

Nesta perspectiva, veremos adiante que houve alunos que conseguiram fazer a seleção e a identificação de pontos que julgaram interessantes com bastante eficiência.

Enquanto os alunos escreviam, a professora da turma iniciou um pequeno diálogo comigo sobre as propagandas de leitura que muitos professores fazem, associando leitura a prazer, refletindo que, muitas vezes, corremos o risco de passarmos uma imagem falsa, pois há textos literários extremamente densos e que exigem do aluno persistência para a não desistência da leitura. Não quero com isso dizer que o prazer da leitura literária não exista, mas não devemos reduzi-lo a este propósito somente. A não desistência da leitura de um texto denso, “chato” trará um contentamento àqueles que forem capazes de desbravar tais produções discursivas, e ao final serem capazes de as compreenderem.

No decorrer da atividade, os alunos iam pedindo o meu auxílio, interagindo, e eu, às vezes, aprovava, noutras, pedia para que relessem o próprio texto, procurando perceber o que não estava bom. Lembro-me que uma aluna escreveu um parágrafo inteiro sem pontuação alguma e eu pedi que ela lesse para mim e, ao ler, percebi que ela fez as pausas devidas, mas

na escrita essas pausas não foram marcadas com a pontuação. Assim, a aluna foi capaz de revisar seu texto de forma adequada utilizando-se da “intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação” conforme orientam os PCNs de língua portuguesa (1998, p. 63). Essas e outras colaborações fizeram parte da aula e as atividades desse dia se encerraram com a produção da síntese.

Retornei às atividades da proposta **no dia 14 de setembro de 2017 com mais 3 aulas**, uma vez que a semana anterior foi marcada por atividades alusivas à semana da Pátria, as quais coincidiram com as aulas semanais de Língua Portuguesa. Iniciei a aula fazendo a leitura de algumas produções dos alunos. Primeiro um texto que atendeu parcialmente ao que foi solicitado, pois o aluno se ateu ao resumo do conto e não fez nenhuma reflexão sobre a obra. Em seguida, li três textos de alunos que atenderam ao que foi pedido.

Vale ressaltar que essas leituras, que mantinham o nome do produtor do texto em sigilo, despertavam a curiosidade e alguns alunos se arriscavam a dar palpites sobre a autoria. Percebi que a turma, no geral, demonstrava alegria pelo resultado do trabalho e expressava isso através de aplausos. Foi o momento de avaliar e admitir que o esforço valeu a pena. Alguns alunos que tinham faltado no dia da produção da síntese, pediram para fazer a atividade, e o pedido foi prontamente atendido. Dessa forma, a sequência didática voltada para o conto *O baile do judeu* teve seu encerramento. A seguir destaco a produção de apenas dois alunos como exemplo de que a maioria dos alunos obteve ótimo desempenho.

A31: O conto O Baile do judeu, de autoria de Inglês de Sousa, faz parte da coletânea de nove contos do livro Contos Amazônicos. O conto trata de um judeu, que resolve dar um baile, convida todas as famílias importantes das redondezas, que segundo o narrador, era esperado que ninguém aparecesse no baile, pois a religião não era considerada pelos católicos como verdadeira, e é idealizado como malvado e perverso, pelo narrador, porém, as oito horas, os convidados, movidos por sua curiosidade, chegaram ao baile. Tudo ocorreu bem até às onze horas da noite, quando um sujeito desconhecido chegou ao baile, que estava cheio e animado. O sujeito era feio, baixo, de chapéu desabado e casacão, que tirou a moça mais bonita do baile, Dona Mariquinhas, para dançar, o sujeito se destacava não por sua aparência física, mas por sua dança envolvente, que a esta altura, já estava cansando a Dona Mariquinhas. No meio de uma estupenda valsa o sujeito deixa cair o chapéu, revelando que ele é o boto, pois tinha a cabeça furada, ele então foge arrastando a moça, que sem poder resistir, lança-se com o boto ao rio e desaparece para sempre. No conto O baile do judeu, é percebida a discriminação quanto a religião do judeu e os estereótipos atribuídos ao judeu, de que ele havia pregado Jesus numa cruz, que ele era desonesto e enganador, e que ele adorava cabeça de cavalo, atribuídos a ele pela imaginação do povo, mas nós sabemos que se deve respeitar as diferenças, deve-se cultivar a compreensão e a tolerância.

A03: O Baile do Judeu foi escrito pelo autor inglês de Souza. O conto fala sobre um baile de judeus. O Judeu ia dar um baile e ia convidar as pessoas que tinham mais condições financeiras entre essas pessoas convidaram uma orquestra e um casal tenente-coronel e sua esposa D. mariquinhas.

E nesse baile acontece uma coisa estranha: do nada aparece um homem estranho, todo feio com um casacão e um chapéu todo e um chapéu todo esbagaçado e tira a mulher do tenente-coronel para dançar. Todas as pessoas ficam olhando porque eles faziam passos sinistros até que quando ele tava dançando o chapéu cai e descobrem que ele era o boto.

No conto podemos refletir que o conto fala sobre um preconceito que o judeu sofreu, por que ele foi acusado de muitas coisas como de crucificar o nosso senhor Jesus Cristo e de adorar a cabeça de cavalo e não devemos julgar as pessoas antes de conhecê-la. E sim respeitar as religiões das pessoas.

A produção da síntese é uma oportunidade de dar voz ao aluno, e ao mesmo tempo um instrumento para o professor de visualização daquilo que o aluno ainda precisa melhorar, tanto no que se refere ao gênero que está produzindo, quanto se o aluno está tendo um bom desempenho na leitura proposta. Para Menin (2010, p. 130) a “síntese é a mais elaborada forma de pensamento para expressar a compreensão do material lido”. Contudo, quando houver equívocos, é muito importante que o professor dê esclarecimento para que os alunos percebam seus “erros” e assim avancem.

Assim sendo, percebo que a sequência didática concernente ao conto *O baile do judeu* foi bastante proveitosa. Neste sentido, considero apropriadíssimas as palavras de Regina Zilberman quando defende a experiência literária.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 2008 p.17)

A produção da síntese, pelos alunos do 9º ano, foi uma experiência enriquecedora. Ao avaliar a proposta referente ao conto *O baile do judeu* na sua integralidade, percebo que os alunos tiveram a oportunidade de exercitar *leitura, oralidade, escrita e análise linguística*, embora essa última tenha sido um tanto quanto modesta, haja vista que este planejamento didático durou apenas 9 horas/aulas.

3.5. Sequência didática para o conto *A feiticeira*

A aula do dia 14 de setembro teve prosseguimento com o início da sequência didática voltada para o conto *A feiticeira*. Essa sequência foi planejada de forma diferenciada da primeira. Primeiro porque deixei a leitura a cargo dos alunos. Dividi a turma em grupos novamente e tentei misturar os alunos que tiveram ótimo desempenho com os de menor desempenho, como uma forma de equilibrar e evitar que alguns deixassem de fazer a atividade. Não fiz muitos comentários sobre o conteúdo do conto, apenas mencionei que, no questionário que apliquei a eles na aula introdutória do projeto, um número considerável de alunos disse gostar de textos de suspense, terror e que, possivelmente, eles fossem encontrar esse estilo no conto a ser lido.

Além disso, pedi que percebessem durante a leitura qual conhecimento estava sendo valorizado no conto, se o conhecimento popular/cultural ou o científico. Os grupos se reuniram em área externa à sala de aula. Apenas um grupo de 5 alunos não demonstrava interesse algum pela leitura. Insisti que se reunissem para ler e, um deles, logo indagou: “por que temos que ler? Esse aluno parecia que estava com medo de desenvolver alguma atividade posterior. Tentei convencê-lo de que era apenas para fazer uma leitura, e depois íamos somente conversar.

Enfim, todos aceitaram o desafio da leitura, mas eu optei por participar da atividade junto deste grupo de alunos que demonstrou interesse menor pela prática. Percebi que não demorou para que os alunos se envolvessem com o enredo do conto e, no final da atividade, o interesse pela leitura foi perceptível em todos. Quanto aos demais grupos, conseguia visualizar a concentração no cumprimento da atividade de leitura. O desempenho da turma, de certa forma, superou minhas expectativas porque temi que os alunos ficassem dispersos e não cumprissem a atividade, uma vez que era um conto bem mais longo do que os que se vê nos livros didáticos, mas, felizmente, deu certo.

Diante dessas minhas experiências na realização de pesquisa participante, conduzindo e reconduzindo as atividades em meio a dificuldades, reporto-me mais uma vez à Maria Cecília Minayo, ao ressaltar a importância da observação participante em pesquisas qualitativas:

A filosofia que fundamenta a *observação participante* é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro. Como já dissemos anteriormente, no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade. (MINAYO, 2009b, p. 70)

Dessa forma, entendo que estar perto dos alunos tentando compreender suas aceitações e suas recusas, os seus porquês, foi super importante para o sucesso da atividade. No final, foi possível perceber que o bom desempenho em leitura não se deu com apenas uma parte dos participantes, mas todos foram alcançados pela proposta de leitura.

Ao encerrarem a leitura, os grupos foram retornando à sala de aula. Alguns alunos demonstraram ter gostado da leitura, outros indagaram onde comprar o livro, perguntaram preço, outro demonstrando praticidade disse que não havia necessidade de comprar, que iria baixar na internet, outro ainda perguntou se as outras histórias eram legais. Respondi as perguntas e, instruindo sobre a procura na internet, disse-lhes que o livro, provavelmente, não estaria disponível para *download*, mas os contos individualmente sim. Alguns demonstraram interesse de levar o livro emprestado, pois eu tinha 5 exemplares circulando pela sala. Minha estratégia de deixar o livro como isca havia funcionado.

Nesse retorno, antes do término da aula, disse que eles poderiam ler novamente em casa e que na próxima aula eles iriam compartilhar sobre a leitura, poderiam fazer anotações para socializarem no dia seguinte. Assim a aula teve seu encerramento. E fiquei na expectativa para o dia seguinte.

No dia seguinte, 15 de setembro de 2017, novamente tínhamos 3 aulas a nossa disposição completando uma carga horária de 18 aulas. Iniciamos as atividades sem a intervenção de nenhuma atividade escrita como foi feito na primeira sequência. Os alunos não participaram inicialmente como eu esperava. A atividade oral foi dificultada por fatores externos – primeiro, uma turma que estava se preparando para um projeto ambiental no entorno da escola fazia bastante barulho na sala ao lado. Depois de resolvido esse impasse, um morador vizinho ao prédio da escola realizava atividades com uma furadeira, o barulho era realmente um empecilho. Enquanto não se resolvia, a sensação era de que a atividade ia fracassar.

A princípio, a participação dos alunos não correspondia com o entusiasmo que demonstravam no final da leitura do conto na aula anterior, sempre que alguém falava, eu tinha que reiterar a fala para que os outros pudessem ouvir. Alguns minutinhos depois, que pareceram, para mim, uma eternidade, devido ao receio de a atividade não dar certo, tudo foi resolvido e o ambiente da sala se normalizou.

As exposições das impressões dos alunos sobre a leitura giraram em torno da surpresa que alguns tiveram em virtude das superstições - dormir sem camisa, na época que foi escrito o conto era algo que podia ter consequência, assim como apontar a lua com o dedo; o fato de se dizer que Maria Mucuí virava pata; a questão de se valorizar a cultura popular e desprestigiar o conhecimento científico; a questão do respeito ou falta de respeito, uma vez que

o tenente coronel invadiu a casa de Mucuim tentando tirar a limpo o que o povo falava dela, dentre outras temáticas.

Sobre a questão do conhecimento que era valorizado no conto, os alunos perceberam que a narrativa faz críticas ao fato de o tenente Antônio de Sousa ser “um desses moços que se gabam de não crer em nada, que zombam das coisas mais sérias e riem dos santos e dos milagres”¹⁰ e que isso era atribuído ao fato de ter estudado, ser culto. O contato com os livros provoca o apagamento das crendices. Alguém destaca o quão engraçado foi que na hora do confronto de Antonio de Sousa e os animais no quarto de Maria Mucoim em que os animais estavam bastante agressivos e o Antônio fala “Jesus, Maria”, o que fez com que os bichos recuassem “o diabólico animal deu um berro formidável e foi recuando até cair sem vida no chão”. Os alunos gracejaram pelo fato de que na hora do aperreio não existe ateu.

Foi discutido também sobre o uso de grande número de descrição, característica do texto lido. Essa descrição permite a utilização da estratégia de visualização defendida por Girotto e Souza (2010, p. 85), para as quais, “quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida”. Indagando sobre que descrição poderiam citar em que essa visualização mental se efetiva na mente deles enquanto leitores um recorreu ao texto e leu a descrição da feiticeira:

O tenente de Sousa viu Maria Mucoim uma velhinha magra, alquebrada, com uns olhos pequenos, de olhar sinistro, as maçãs do rosto saliente, a boca negra que, quando se abria em um sorriso horroroso, deixava ver um dente, -um só! Comprido e escuro. A cara cor de cobre, cabelos amarelados presos no alto da cabeça por um trepa moleque de tartaruga, tinha um aspecto medonho que não consigo descrever[...]. (SOUSA, 2012, p. 33)

Indagados sobre o que a descrição de Maria Mucoim revelava, foi dito que ao mesmo tempo que despertava medo, terror “tinha um aspecto medonho que não consigo descrever” e botava medo nos moradores do lugarejo, uma vez que ninguém ousava desafiá-la, também representava uma certa fragilidade devido ao seu aspecto físico “uma velhinha magra, alquebrada”.

Uma outra parte que levou os alunos a retornarem ao texto se referia à descrição do quarto de Maria Mucoim, no momento em que fora invadido pelo tenente Sousa. A descrição é tão intensa que é inevitável a visualização mental da cena.

¹⁰ Texto retirado do conto do livro *Contos Amazônicos*, p. 31

Era um quarto singular o quarto de dormir de Maria Mucoim. Ao fundo uma rede rota e suja; a um canto um montão de ossos humanos; pousada no punho da rede uma coruja, branca como algodão, parecia dormir; e ao pé dela um gato preto descansava em uma cama de palhas de milho. Sobre um banco rústico, estavam várias painéis de forma estranha, e das traves do teto pendiam cumbucas rachadas, donde escorriam um líquido vermelho parecendo sangue. Um enorme urubu, preso por uma embira ao esteio central do quarto, tentava bicar um grande bode, preto e barbado, que passeava solto, como se fora o dono da casa. (SOUSA, 2012, p. 38)

Essa e outras descrições fixam a atenção do leitor, mantendo o seu interesse pela narrativa. O conto tem um tom de suspense que gera no leitor o desejo de chegar ao seu final. Essa afirmação se confirma, também, pela experiência que tive com os alunos desinteressados pela leitura que mencionei no início desta sequência didática, os quais, a cada novo parágrafo, iam se envolvendo com a história narrada: expressando admiração com as credices, curiosidade e contentamento diante do texto lido.

Também foi discutido sobre a ficção *versus* realidade, tendo em vista que na Amazônia existem muitas histórias fantásticas, o que para pessoas de outra região e até mesmo para pessoas mais jovens da própria região, essa realidade inexistente, mas para boa parte da população mais idosa, as histórias são bastante reais. Assim, durante a discussão, relatei aos alunos que uma pessoa adulta me contou que, quando criança, inventou junto com outros colegas, para os pais, em uma comunidade ribeirinha, que haviam sido perseguidos por seres lendários. Diante de tal afirmação, os adultos foram em grupo procurar indícios da veracidade da história das crianças e encontraram. Na medida em que a história fantasiosa ia sendo considerada verdadeira pelos indícios, como capim virado, pegadas, dentre outros, as crianças que haviam inventado a história agora estavam tomadas de pavor e não sabiam mais o que pensar, misturando o real com o imaginário.

Ao perceber que os alunos apresentavam um certo fascínio pela questão que envolve a relação do real com o imaginário, aproveitei para questionar se havia possibilidade de o conto *A feiticeira*, principalmente, no que se refere à cheia inusitada e à possibilidade de morte do coronel Sousa, ser apenas sonho, devaneio. Alguns alunos afirmaram que sim, outros que não, e levantaram algumas hipóteses tanto para um, quanto para outro caso. Uns alunos expressaram querer que a história continuasse. Seu fim brusco gerou curiosidade em saber que fim Sousa teria tomado. E logo aproveitei a deixa para sinalizar que eles poderiam fazer isso.

A professora da turma pediu para participar da discussão e contou que quando era criança, havia na localidade onde ela morava um senhor que o povo dizia que virava bicho. As

Após explicar pela primeira vez a atividade, os alunos ainda demonstraram dúvidas, o que me levou a explicar novamente. Na primeira questão, eles estavam tendo dificuldades de entender que deveriam assumir a posição do narrador. Uns perguntavam se deveriam escrever “se eu fosse o narrador faria [...]”. Expliquei que não, eles deveriam assumir a posição do narrador e finalizar a história. Disse que poderiam usar as reticências entre colchetes para deixar claro que havia um texto anterior ao parágrafo que iriam produzir. Alguns ainda demonstraram insegurança e inicialmente parecia que não iam dar conta de realizar a atividade. Outros, porém, iam pedindo auxílio individual e enfim começaram a atividade. Fico contente de que a impressão inicial não tenha subsistido, pois a atividade foi bastante produtiva e o resultado expressivamente satisfatório.

No que se refere à primeira questão que consistia em dar um final para o conto, dos 32 alunos que participaram da atividade, apenas 04 não conseguiram escrever um final coerente. O que fizeram foi uma espécie de recorte de fragmentos ao longo do texto não correspondendo ao objetivo da questão. Os demais alunos conseguiram escrever um texto coerente para finalizar o conto de Inglês de Sousa.

Logo, como era de se esperar de uma turma bastante heterogênea, o final do conto teve versões bastante diferentes: Uns transformaram a malvada Maria Mucoim em uma pessoa boa; outros mantiveram a ideia de malvada e a fizeram se vingar do Coronel Antônio de Souza; outros, ainda, fizeram o coronel pedir-lhe perdão, dentre outros desfechos. Neste sentido, acho interessante destacar algumas produções para que possamos acompanhar a escrita dos alunos. Vejamos os textos de A12 e A31, os quais apresentam um final trágico para o tenente Antônio de Sousa:

A12: Então, Antônio de Sousa embarcou na canoa e disse:

– É você mulher diabólica, veio me salvar para depois acabar comigo.

Então a mulher sem brilho nos olhos deu seu sorriso com seu único dente negro e disse:

– Não o salvarei para não acabar com você. Simplesmente o deixarei morrer sozinho nas águas escuras do rio.

– Me ajude mulher horrenda sem coração. E Maria Mocoim gritou de longe:

Só lhe digo uma coisa homem branco. Salve-se quem puder. E a mulher horrenda foi-se embora. E Antônio Sousa morreu nas profundas águas escuras. (Feminino, idade não identificada)

A31: De repente, aquele olhar amortecido, que parecia querer transpassar-lhe o coração, se transformou num olhar bondoso e Maria Mucuin lhe disse: – venha branco, venha e suba na canoa. O tenente Sousa desconfiou da atitude da velha e perguntou por que ela o estava ajudando e ela já saindo da pequena embarcação responde: – Quero lhe dar uma chance de se salvar. E dizendo isso atirou-se no rio. Sousa se vê sozinho e como se as câimbras de suas pernas as tivessem paralisando, sobe na canoa e de relance pensa se por um instante

viu uma pata na direção contrária a sua. Passando o sufoco, Antônio vai descendo o rio e percebe uma estranha umidade em seus pés, dirige seu olhar para lá e vê um furo que parecia estar se alargando, que já despejava litros de água na canoa e em sobressalto percebe que foi enganado. O esforço para tapar o buraco é inútil e para sua total infelicidade observa-se cansado e reflete sobre o seu triste fim, com a canoa afundando e a água agora o asfixiando, afoga-se. (Masculino, idade não identificada)

Observamos que o texto de A12 mantém a arrogância do personagem Antônio de Souza. Ele tem as mesmas características de quando invadiu o quarto de Maria Mucoim para descobrir os mistérios em torno dessa personagem. Em sua segunda fala, o tenente pede ajuda, mas, mesmo assim, a chama de *mulher horrenda e sem coração*. Em contrapartida, Maria Mucoim se demonstra fria e sua omissão é definitiva para a morte de seu antagonista que não é capaz de sobreviver sem sua ajuda, já que está acometido de febre e sofrendo com terríveis câimbras.

Já o aluno A31 finaliza o conto mantendo o estilo do autor, pois reforça as descrições das personagens já mencionadas no decorrer do conto e opta por um texto com quebra de expectativa. Em princípio faz o leitor pensar que a “malvada” Maria Mucoim se transformará em uma bondosa senhora. Desconfiado, Antônio de Sousa ainda indaga o porquê da atitude de Maria Mucoim. Ela afirma que *quer dá a seu antagonista uma chance para que se salve*, mas, na verdade, tudo não passa de uma armadilha e Antônio de Sousa afoga-se porque a canoa estava furada. Uma produção bastante elaborada com características de texto literário com perspectiva de universalidade.

Curiosamente, A31 é o aluno que, lá no questionário aplicado para verificar o perfil dos alunos da turma, disse que gostava de ler textos longos com mais de 200 páginas e que gostava de ler para passar o tempo. Isso revela indícios de que sua habilidade com a escrita seja fruto de sua experiência de leitor autônomo. Assim, concordo com Antonio Candido (2011) quando defende que as pessoas que têm acesso aos bens culturais, têm mais facilidade de se desenvolver tanto na leitura quanto na escrita. Quanto mais a escola oferecer aos alunos produções literárias, mais os alunos terão suas habilidades leitoras desenvolvidas.

Houve quem achasse que a cheia e o afogamento do coronel Antônio de Sousa que estava preste a acontecer, não passou de um sonho:

A32: [...] você foi muito **cigiloso** na hora que entrou na minha casa e viu o que não devia – Disse Maria Mucoim.
Antonio de Souza olhou para ela com uma cara de quem estava com muito medo e pediu desculpas, falando que não ia mais fazer aquilo.

Esse barco que você está flutuando e essa água não passa de um sonho, isso é pra você aprender a pensar melhor antes de vasculhar a vida dos outros – Disse Maria Mucoim com a cara cinistra. Logo em seguida Maria Mucoim saiu voando e Antônio Souza acordou e nunca mais voltou aquela região. Mas carregava consigo mesmo aquelas lembranças horríveis daquela noite de Sexta-feira.

A32 escolhe um final onde tudo o que foi vivido por Antônio de Sousa não passou de um sonho, porém, antes de saber que o sofrimento pelo qual estava passando não era real, se humilha pedindo ajuda para Maria Mucoim. O homem ousado que invade a casa de Mucoim se acovarda, parece um menino com medo de receber o castigo dos pais. A produção da aluna mantém o imaginário construído em torno da personagem Maria Mucoim, no que se refere ao fato de virar uma ave. Percebemos também que essa personagem tem poderes sobrenaturais porque tem domínio sobre o sonho do incrédulo e audacioso tenente Sousa, o qual recebe uma lição. Evidenciamos também que o pavor sofrido pelo coronel tem uma estreita relação com a sexta-feira, por ser considerada um dia em que coisas horrendas poderão acontecer.

Um fato que merece ser destacado na produção de A32 é que a aluna, a meu ver, parecia ter usado a palavra “cigiloso” de forma equivocada. Acreditei no primeiro momento que a palavra adequada seria *audacioso*. Se minha hipótese primeira estiver correta, uma pequena instrução fará com que ela perceba seu equívoco e possa fazer a substituição lexical. No entanto, pode ser que a escolha de “cigiloso” tenha se dado na intenção de dizer que o tenente Antônio Sousa tenha entrado na casa de Mucoim de forma silenciosa, de fininho, devagarinho, sem ser notado. Ter a sensibilidade de entender as diferentes intenções de produção dos alunos é um caminho para que o professor não saia riscando de vermelho os exercícios dos aprendizes, fazendo-os se sentirem incapazes de produzir textos de forma eficiente.

Ainda no que se refere à produção de um desfecho para o conto de Inglês de Sousa, destaco também o fim trágico dado aos personagens protagonistas por A05. O aluno opta pelo uso do discurso indireto, estilo diferente dos outros alunos citados anteriormente. Maria Mucoim se mantém como personagem assustadora e, Antônio de Sousa, mesmo a vendo assim, luta para se salvar, ao mesmo tempo em que quer destruir a sua rival. Assim, ambos caem no rio e dá-se início a um duelo onde não há sobreviventes.

A05: Após esses acontecimentos, a história continuou e o Antônio de Souza chegou até a canoa, onde se deparou com Maria Mucoim muito brava e mais assustadora do que já era.

Quando ele olhou para ela, ficou muito assustado, porém mesmo assim, atreveu-se a subir na canoa onde estava Maria Mucoim e tentou empurrar ela

para o rio, atitude muito perigosa por parte dele, tanto é que ao tentar fazer isso, ela se desviou e quem acabou caindo no rio foi ele mesmo, portanto, ao cair no rio, ele não desistiu de subir na canoa, dessa forma, a fazendo virar junto com a Maria Mucoim e os dois começaram a se debater na água, até se afogarem, pois estavam tentando matar um ao outro, dessa forma os dois acabaram morrendo.

Para fechar essa questão do exercício, destaco mais um final interessante, em que Maria Mucoim salva o coronel, mas faz exigências e o inusitado acontece: Antônio de Sousa se alia com a feiticeira e torna-se uma espécie de escravo de Mucoim.

A21: Mas para sua surpresa, ela Maria Mucoim, a mulher “assustadora” o salvou. O tenente coronel Antônio de Souza, pediu, suplicou ajuda para Maria Mucoim. Mas teve exigências se ela o salvasse-se, ele teria que trabalhar o resto a vida com ela. E assim os dois faziam feitiçarias.

É interessante verificar que os alunos produziram textos diferentes, mas que atenderam ao propósito do exercício. Foi uma atividade relativamente simples, no entanto deu oportunidade para que os alunos produzissem. Tal exercício possibilitou verificar que a grande maioria dos alunos tiveram um bom desempenho na atividade de leitura, pois produziram textos coerentes com o conto lido, além de exercerem o direito de usar a língua escrita. Um fato negativo é que não houve tempo de trabalhar, neste exercício, com os 04 alunos que não conseguiram realizar a atividade de forma satisfatória como os demais.

Dando prosseguimento ao exercício proposto, a questão 2 **consistia em que os alunos produzissem um texto para um colega da turma de 9º ano da turma 02, explicando por que indicariam ou não a leitura do conto *A feiticeira* de Inglês de Sousa que tiveram a oportunidade de ler.** Dos 32 alunos, todos produziram um pequeno texto justificando o motivo de indicar ou não o conto de Inglês de Sousa. Porém, apenas 12 direcionaram a sua produção a um interlocutor específico, no caso, um colega da turma do 9º ano turma 02, atendendo assim à principal característica do gênero pedido. Isto se pode observar nos textos de A25 e A21:

A25: Cara colega **** eu lhe recomendo o conto “A feiticeira” de Inglês de Souza que eu tive a oportunidade de ler que conta a história de uma velhinha que botava medo em todo mundo, mas um dia um delegado resolveu ir na casa dessa senhora conhece-la, a casa dela era muito assustadora tinha vários animais sinistros e aconteceu várias coisas que você só vai saber se ler esse conto interessante, que eu gostei, abraços e bjs. (Feminino, idade não identificada).

A21: Caro colega, tive a oportunidade de ler o conto a feiticeira, eu achei desinteressante, pois o conto fica dando muitas características desnecessárias o texto é muito longo, eu achei que poderia falar mais da história e não dos

personagens. Mas mesmo assim para discutirmos sobre o mesmo, pesso que você leia. (Feminino, 15 anos).

O texto de A25 é bastante oportuno, faz um pequeníssimo resumo ao dizer que o conto “conta a história de uma velhinha que botava medo em todo mundo, mas um dia um delegado resolveu ir na casa dessa senhora conhece-la”. Assim, a produtora do texto já vai despertando no interlocutor a curiosidade de saber se essa velhinha ameaçadora tinha conseguido também botar medo no delegado, já que este é uma figura que, em geral, demonstra coragem, bravura. Logo depois, continua com mais informação: “a casa dela era muito assustadora tinha vários animais sinistros e aconteceu várias coisas que você só vai saber se ler esse conto interessante que eu gostei”.

Dessa forma, embora a produtora faça referência à ideia de terror e suspense que há no conto, procura manter segredo absoluto acerca dos acontecimentos do texto, deixando claro que a pessoa só vai saber o que aconteceu se ler e ainda garante que ela gostou. O texto foi muito bem construído e que qualquer problema que se encontre na produção como a pontuação e ortografia, por exemplo, torna-se insignificante diante da proficiência da linguagem usada pela aluna.

O texto de A21 trata-se de uma produção de alguém que disse não ter gostado da leitura do conto *A feiticeira*. Vale ressaltar que foi a única pessoa da turma que disse não ter gostado. Destaca como ponto negativo as descrições e reclama da extensão do conto. É certo que não é uma narrativa de curta extensão como é comum encontrar nos livros didáticos, porém o incômodo com o tamanho da leitura pode ser um indício de que a autora não tem hábito de ler textos mais longos. O interessante é que mesmo que a aluna, usando de sua sinceridade, tenha admitido que não gostou do texto, ela faz um apelo para que o seu interlocutor o leia, estabelecendo com ele um diálogo sobre a obra.

Assim, ao comparar as duas produções, é claro que o texto A21 não tem o mesmo efeito convidativo para a leitura que o texto A25, mas não invalida o convite para a leitura. O mais importante é que tanto um quanto o outro cumpriu com o que se pretendia alcançar com a questão 2 do exercício. O mesmo não acontece com A05 que, embora tenha justificado adequadamente o motivo da indicação da leitura do conto de Inglês de Sousa, não considerou um interlocutor real. Interessante que, ao esclarecer como seria a produção, os alunos perguntaram se deveriam entregar o texto para a pessoa para quem iriam escrever e como havia necessidade de fazer o registro para a pesquisa, eu falei que deveria ser entregue na folha de registros para mim. Isto, provavelmente, tenha favorecido o apagamento do interlocutor.

A05: Eu indicaria a leitura do conto “A feiticeira” para o **** pois esse conto apresenta muito terror e suspense, dessa forma, nos deixando ansiosos para saber o que vai acontecer no decorrer da história, deixando-nos assustados e ao mesmo tempo animado com os fatos apresentados na história, principalmente no final, onde ela, inesperadamente é interrompida.

Alguns autores fazem crítica à escolarização dos gêneros textuais, onde as propostas de produções escritas não consideram interlocutores reais e os textos não são produzidos para circulação. Nesse sentido, Brait (2000, p. 20) diz que “não se pode falar em gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de produção”. No entanto, apesar de ter esse conhecimento, fui traída pela atividade, pois achei que o fato de dizer para quem iriam escrever seria suficiente, até mesmo porque dei exemplo, de forma oral, de como poderiam iniciar o texto e que poderiam, até mesmo, fazer as despedidas ao final do texto. O importante é que houve a oportunidade de mostrar, aos alunos, textos que atenderam integralmente e parcialmente ao que foi pedido.

A terceira e última questão da atividade consistia em saber **se os alunos acharam interessante a proposta de leitura de textos de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica** e todos disseram que sim. A aceitação por parte dos alunos se assemelha ao que Monteiro (2015) obteve quando escolheu o texto *Menino de engenho* para trabalhar em sua pesquisa ação, pois, para ele, havia a hipótese de que, se o texto literário abordasse a realidade sociocultural dos alunos, poderia haver maior aceitação, uma vez que os alunos de alguma forma se reconheceriam no universo sociocultural tornando a leitura mais interessante. Acredito que, tanto em minha pesquisa, quanto na de Monteiro (2015), os textos geraram nos alunos a ideia de pertencimento ao universo sociocultural da obra lida. É isso que se pode observar no depoimento de A13:

A13: Sim. Na minha opinião textos como esses são atraentes pelo fato de serem daqui da Amazônia uma região onde há muitas crendices e a imaginação é bastante fértil, nossa região, **não só é repleta de atrativos culturais mais também de lendas e mitos que abrem a mente das pessoas para verem algo diferente.** Os textos literários encaixaram perfeitamente nos elementos da Amazônia pois assim dão o devido valor a cultura da tradição da região Amazônica.

A aluna destaca a riqueza da região Amazônica e demonstra contentamento com os textos literários que, para ela, “dão o devido valor a cultura da tradição da região Amazônica”. Esse contentamento não foi percebido só no discurso escrito, mas durante a realização da proposta, vários alunos contavam histórias dos avós e alguns deixavam escapar “mais isso

aconteceu mesmo, meu avô conta”, para outros, é apenas imaginação. Contudo, o reconhecimento das histórias de sua região, seja realidade ou imaginação, era geral e o contentamento visível.

Além disso, não podemos deixar passar despercebida a ideia de valorização da cultura local revelada no discurso de A13, quando diz que “nossa região, não só é repleta de atrativos culturais mais também de lendas e mitos que *abrem a mente das pessoas para verem algo diferente*”. Neste fragmento, percebemos que a aluna não está se referindo a leitores locais, mas aos que não estão acostumados com a cultura amazônica. Isto significa que, a literatura proporcionará o conhecimento do diferente e que esse desconhecido pode ser encantador para pessoas que ainda não conhecem esta realidade.

No entanto, não tenho a pretensão de querer aqui defender a regionalização. Não estou propondo que os alunos só leiam textos da região Amazônica. Nossa proposta é de leitura de textos literários. O que vislumbro, com esse trabalho, é que os alunos leiam literatura brasileira e, até mesmo, a literatura universal, mas que dentre as obras selecionadas, haja um percentual de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, pois não devemos privar nossos alunos de conhecer os autores da região. Além do mais, se a leitura literária for significativa para o aluno, poderá ajudá-lo em sua formação leitora. Foi isso que aconteceu com o aluno A19:

A19: Foi sim! Pois conheci melhor um livro muito bom, e um escritor que tem muito talento, tá de parabéns o autor, deu gosto de ler o livro, pois ele descreve os contos veiculados à cultura da Amazônia, por exemplo, o conto “O baile do judeu” faz uma referência forte a lenda do boto, entre uma e outras diferenças, gostei do outro conto também, achei muito interessante, gostei mesmo, não costumo ler muito, mais esses dois contos me incentivaram, prometo ler mais.

É interessante perceber a partir do fragmento acima que o aluno demonstra motivação para a leitura, pois, embora admita não ler muito, as obras com as quais teve contato foram capazes de gerar nele um desejo de ir além, um desejo de prosseguir com as leituras. É justamente isso que queremos: Que a escola insira a literatura nas atividades de ensino de língua de tal forma que os alunos possam continuar suas leituras também por livre escolha. Acredito que o gosto vem pela prática constante da leitura, principalmente através do acesso.

Os depoimentos de A13 e A19 na questão 3 desse exercício, bem como as demais atividades realizadas, servem para **responder a uma das perguntas** feitas durante a pesquisa: **Os alunos demonstram interesse na leitura de textos que possam identificar elementos de sua cultura?** Diante dos resultados é possível afirmar que **os textos de Inglês de Sousa tiveram excelente aceitação entre o público adolescente** e que apesar de ter sido publicado

pela primeira vez em 1893, ainda é bastante atual. Foi possível perceber no depoimento de A19 que os textos que demonstram a cultura local despertam o interesse dos alunos tanto para a leitura e atividades propostas com base no próprio texto, como para a leitura de outros textos. Assim, o interesse por empréstimos dos exemplares do livro *Contos Amazônicos* que eu disponibilizei, bem como as informações sobre onde comprar também são indícios de que os contos agradaram o público alvo de minha intervenção.

O fato de o texto ter sido escrito no século XIX não inviabilizou a sua compreensão e o interessante é que os alunos puderam perceber várias mudanças de comportamento ao longo do tempo. Assim, constataram o quanto os conceitos mudam ao longo do tempo, o fato de dormir sem camisa, por exemplo, é um deles, pois no conto isso era motivo de atrair maus fluídos; hoje tal costume é considerado algo normal em regiões quentes como a nossa. Sobre a experiência literária e seus benefícios na formação identitária no ato da leitura, Annie Rouxel declara:

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão no ato da leitura. (ROUXEL, 2013, p. 24).

A autora faz referência ao fato de que quando se vai escolher uma obra, alguns aspectos são importantes de serem observados e diz que além do elemento ético e estético, o conteúdo das temáticas discutidas na obra deve deixar marcas. Em face disso, acredito ter feito uma feliz escolha, porque além de terem percebido, no conto, preconceitos incutidos na sociedade do século XIX, os alunos se identificaram com o conteúdo que mistura o fantástico e o maravilhoso nos contos de Inglês de Sousa, devido ao fato de essas narrativas serem comuns na Amazônia.

3.6. Algumas considerações sobre a proposta: Resultados e possibilidades

Após a aplicação da proposta com Leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica que foi dividida em dois planejamentos didáticos a partir dos contos *O baile do judeu* e *A feiticeira*, ambos pertencentes a coletânea *Contos Amazônicos* do autor paraense Inglês de Sousa, é possível traçar um paralelo entre as duas sequências e avaliar sua viabilidade. Assim, chego ao entendimento de que, embora as sequências tenham sido planejadas de forma diferente, ambas geraram resultados bem positivos.

Ao avaliar a proposta é possível, também, **responder a segunda pergunta** feita durante a pesquisa: **De que forma uma proposta pedagógica que vise ao diálogo entre o folclore e os textos de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica pode contribuir para a prática de linguagens nas aulas de língua portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental?**

A proposta visou, principalmente, possibilitar aos alunos de uma escola pública de um município da Amazônia o acesso a texto de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, considerando o fato de que foi possível verificar, através de aplicação de questionário para os professores, que os alunos desta escola, pelo menos nos últimos quatro anos, tiveram pouquíssimo acesso a textos dessa natureza. Diante disso, entendi que esse contato se fazia indispensável, uma vez que a escola realizava um tradicional festival folclórico, do qual um dos objetivos é a valorização cultural. Contudo, a literatura, com maior grau de sofisticação, ficava fora do planejamento de ensino.

Isto posto, embora o conhecimento acerca de mitos e lendas regionais sejam importantes, não são suficientes se se quer formar leitores proficientes e críticos. Nesse sentido, certamente, o aumento gradativo do grau de complexidade dos textos irá contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora dos indivíduos participantes do processo.

Assim, fica evidente que os textos literários têm sua importância nesse processo. É claro que os demais gêneros também são importantes, mas o texto literário precisa ter o seu lugar, haja vista que nem sempre ele tem espaço garantido nas aulas de Língua Portuguesa.

Em face dessa importância, uma das ações que se buscou promover foi a não dicotomia entre ensino de língua e literatura, pois acredito que o trabalho com o texto literário com proposta *de leitura, oralidade, escrita e análise linguística* favorece essa não dicotomização, uma vez que tanto a língua quanto a literatura possuem a palavra como objeto de estudo. É isso que referenda Lígia Leite ao dizer que:

Nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa. (LEITE, 2006, p. 18)

Embora o objetivo maior tenha sido a leitura literária, *leitura, escrita e oralidade* caminharam juntas. Na primeira sequência, a leitura do conto *O baile do judeu* foi realizada por mim e os alunos acompanharam com os livros que disponibilizei ou com as cópias que também foram fornecidas. A atividade escrita, através da ficha de leitura, visou promover a percepção entre a figura do boto, na lenda e no texto literário, estabelecendo semelhanças e diferenças.

Foram também exigidas respostas, nas quais os alunos não iriam apenas localizar informações no texto, mas também fazer inferências. Para isto, foram utilizadas perguntas, às quais os alunos poderiam responder usando o seu próprio discurso, mas ao mesmo tempo, deveriam mostrar fragmentos do texto que o levaram a chegar a tais respostas.

A leitura do conto *O baile do judeu* permitiu discutir temáticas importantes como visão de casamento, preconceito religioso, ideal de beleza (no conto, esse ideal é bem diferente do atual), dentre outros assuntos apresentados no texto. Entendo que os textos ficcionais nos possibilitam refletir a realidade. Dessa forma, fica evidente que o texto literário não deve ser lido apenas para que os leitores percebam a história narrada, mas para que possam ter a sua contra-palavra: argumentando, refutando ou concordando, criticando, analisando, estabelecendo paralelos com suas realidades, enfim, posicionando-se sobre as temáticas discutidas pelo autor.

A produção da síntese, atividade escrita com relativo grau de complexidade, na primeira sequência, serviu para avaliar em que medida os alunos foram capazes de se expressar através de tal gênero. Além disso, o gênero síntese se constitui um importante instrumento de verificação de compreensão leitora, tendo em vista que através da produção escrita, foi possível saber se os alunos conseguiram entender o que seria importante e o que consideraram secundário. Também permitiu perceber o que era importante para si e para o narrador, verificando diferentes posições sobre o mesmo objeto. Avalio que meu trabalho com leitura serviu para colaborar para que o aluno possa refinar sua capacidade de reflexão como propõe Ana Maria Menin.

Todavia, determinar o que é mais importante em um texto implica propiciar, sistematicamente, atividades as quais poderão ajudar o aluno a refinar sua percepção sobre o que considera importante e sobre o que o autor considera importante. O leitor não nasce proficiente. As pessoas precisam ser constantemente alimentadas com informações sobre o mundo para que possam interagir com o texto. (MENIN, 2010, p. 129)

No que se refere ao trabalho com a *oralidade*, este se deu, em *O baile do judeu*, tanto voltado para o relato de estórias, dando ênfase à cultura popular, quanto na elaboração de gêneros mais formais como as exposições feitas pelos educandos. Já na segunda sequência, com o conto *A feiticeira*, a *oralidade* foi trabalhada apenas na exposição que os alunos fizeram sobre suas impressões a respeito da leitura e no relato de histórias da Amazônia, que, de alguma forma, tinha relação com o conto lido.

Nesta segunda sequência, a atividade escrita ficou muito mais voltada para a fruição escrita dentro do gênero literário com a proposta de dar continuidade ao conto, o que foi muito enriquecedor, pois mesmo não tendo trabalhado a estrutura do conto, a atividade mostrou que os alunos foram capazes de escrever seus textos de forma coerente, mantendo as descrições e outros elementos já usados por Inglês de Sousa anteriormente. Isto só foi possível porque os alunos compreenderam o que leram.

No planejamento didático do conto *O baile do judeu*, foram feitos exercício escritos que conduziram os alunos a refletirem sobre as questões que fazem parte da vida. Seria possível, embora não tenha sido feito, relacionar algumas temáticas discutidas, como o preconceito religioso, presente no conto com outros gêneros argumentativos, promovendo assim o diálogo entre gêneros. Essa possibilidade de reflexão crítica foi feita em *A feiticeira*, mas somente na oralidade, o que pode ter gerado algum equívoco na compreensão. Vejamos o comentário de A13 feito na atividade que consistia em indicar ou não a leitura do conto *A feiticeira* para um colega da outra turma de 9º ano:

A13: [...] o conto o Baile do Judeu nos faz refletir sobre julgarmos as pessoas pela aparência sem saber realmente o que se passa, já o conto “A feiticeira” o narrador fala de uma feiticeira que na verdade se pode ver que ela é feiticeira e que tem má fama [...]

Pelo discurso da aluna, é possível perceber que a reflexão crítica só foi feita no primeiro conto. Ainda assim, não torna a segunda sequência menos eficiente, pois foram trabalhadas outras habilidades, todas de grande relevância. Foi na segunda sequência, por exemplo, que os alunos produziram textos excelente fazendo fruir a imaginação ao darem sequência ao conto de Inglês de Sousa. Foi lá também que ficou evidente a avaliação positiva que os alunos fizeram da proposta de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Além disso, foi nesta sequência que tais alunos argumentaram por que seria interessante outros colegas lerem. Lá também esses alunos chegaram a expressar o desejo de ler mais.

Já no que diz respeito ao trabalho com a *análise linguística*, este se limitou, tanto numa como em outra sequência, à análise dos textos dos alunos com relação à adequação aos gêneros solicitados. Algumas ocorrências de pontuação foram trabalhadas de forma muito mais intuitiva do que com exposição de regras de pontuação. Em todo caso, o material escrito poderia ser usado posteriormente para trabalhos mais aprofundados de gramática, sempre tendo em vista o respeito às variações linguísticas e ensino da norma culta, contudo, a partir do texto dos alunos,

e não através de exaustivas regras gramaticais que põem a língua em uma camisa de força, deixando de considerá-la como organismo vivo, dinâmico e flexível.

Sobre a prática de análise linguística, João Wanderley Geraldi dá algumas orientações, da quais selecionei as seguintes:

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didático”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto deles;
- a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de texto. (GERALDI, 2006, p. 73-74)

Assim, acredito que os textos que os alunos produziram foram bons, mas que pode melhorar em alguns casos com a prática de análise linguística e reescrita das produções.

Diante de tudo o que foi discutido até aqui, é possível dizer que uma proposta que vise ao diálogo entre o folclore e a literatura canônica de Literatura brasileira de expressão amazônica pode sim contribuir para as práticas de linguagem nas aulas de língua portuguesa, tendo em vista que durante a aplicação do planejamento didático foi possível perceber que:

Os alunos leram textos literários; fizeram associações com lendas e mitos presentes no festival folclórico da escola, além do resgate de histórias próprias da Amazônia, que vão sendo contadas de geração a geração promovendo a valorizando cultural; produziram textos de diferentes gêneros que demonstraram o nível de compreensão desses alunos e habilidades de escrita já desenvolvidas e a se desenvolver; usaram a oralidade tanto na exposição do que compreenderam na leitura, quanto em gêneros mais formais como a exposição; refletiram sobre sua condição de leitor e desejo de realizar outras leituras. Tudo isso me faz acreditar que vale a pena valorizar a literatura e tê-la como centro de um planejamento didático.

3.7. O que mudou na professora

Depois deste trabalho, entendo que não há como ser a mesma. O trabalho com leitura literária deve ser diferente. Ter o livro didático como a principal fonte de leitura não é suficiente, até mesmo porque os textos da Amazônia não são encontrados neles. É necessário entender que em uma escola pública com poucos livros para leitura, o livro didático tem o seu valor, contudo

ele não pode e não deve se constituir um manual, que os professores deverão seguir, passivamente. A esse respeito, Irandé Antunes critica e orienta:

O livro didático e a sobrecarga do professor em sala de aula deixaram o professor sem a oportunidade de *criar* seu curso. Nada tinha que ser inventado. Tudo estava lá. O que se pretende agora é diferente. Mesmo com o livro didático (que está bem melhor, diga-se de passagem), se pretende um professor que lê (tudo!), que pesquisa, que observa *a língua acontecendo, no passado e agora*, em seu país, em sua região, em sua cidade, em sua escola, e que sabe criar suas oportunidades de analisar e estudar *os fatos linguísticos* que pesquisou. (ANTUNES, 2003, p. 124 Grifos da autora).

Embora não me considere essa reprodutora passiva dos conteúdos dos livros didáticos, uma vez que sempre procurei realizar leituras a respeito do ensino de Língua, sendo do meu interesse leituras de Antunes (2003) e (2007), Marcuschi (2008), Neves (2005), (2008) e (2010) Koch (2010), Koch e Elias (2011) e outras que compunham minha humilde biblioteca pessoal, não estava buscando conhecimento a respeito de leitura literária e formação de leitores. Admito que tinha dificuldades de incluir a leitura literária em minhas aulas. Conhecia/conheço, ainda, pouquíssimo os autores da Amazônia. A integração entre os meus pares, no que se refere a planejamento de leitura não era prática comum.

Hoje, depois de ter lido vários autores que tratam a respeito de leitura literária e formação de leitores, sinto-me bem mais à vontade de propor atividades de leitura aos meus alunos, tendo em vista que o professor deve ser alguém apto para propor atividades coerentes. Para isso, deve sempre estar buscando novos conhecimentos, mas não só através do conhecimento produzido por outros. O docente precisa ver os problemas enfrentados em sua prática como objeto de pesquisa para que possa tanto refletir sobre o que é bom, quanto superar suas deficiências. É isso que diz a professora Stella Bortoni-Ricardo.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimento sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Ao refletir sobre esse posicionamento da autora, entendo que, mesmo que eu não seja a única responsável para resolver o problema da formação de leitores, não há como me omitir. A literatura como direito é uma atitude política da qual o professor não pode se esquivar. Os

governos têm a sua importância neste processo, mas é necessário que a sociedade civil também se mobilize para que os direitos sejam efetivados.

Embora, no último dia de aplicação da proposta, ainda não tenha ficado clara para mim a importância da realização das atividades que havia desenvolvido, algo me surpreendeu. Neste dia, pedi para que a professora respondesse a um questionário destinados a professores¹¹ e disse que, no final da folha, ela podia relatar algo que já havia conversado comigo que se referisse à criação de um projeto de leitura. Ao ler seu relato, fui surpreendida por ver que, de alguma forma, mesmo que sem uma intenção estabelecida, meu trabalho havia despertado também em minha colega professora o desejo de realizar ações voltado para a formação de leitores.

O trabalho que a professora Márcia desenvolveu em minha sala de aula, fomentou em mim o desejo de criar um projeto voltado à leitura e esse projeto já está no papel, pronto para entrar em ação. Este projeto consiste na revitalização de nossa biblioteca. A ideia é arrumar e catalogar todos os livros que se encontram encaixotados e amontoados no espaço da biblioteca, após isso, meus alunos terão dois meses para escolher livros, fazer as leituras e as análises dos textos lidos [...]

Até a defesa dessa dissertação, esta ação de catalogação e organização da sala de leitura ainda não se efetivou, mas como o ano letivo ainda não acabou, é possível que se realize. Uma prerrogativa muito importante para a realização da ação é que não seja um trabalho isolado, mas que os demais professores de Língua Portuguesa, e até das outras disciplinas, também colaborem, pois, todo professor deve ser um promotor de formação leitora. Assim, Irandé Antunes clama a tenção para autonomia do professor de português, mas condena o isolamento e a autossuficiência.

O professor de português precisa ter a competência suficiente que lhe confira autonomia necessária à condução de seu trabalho, o que, em nenhum momento, dispensa sua inserção nas preocupações do grupo com o qual atua. **Autonomia não significa individualismo, isolamento ou autossuficiência.** Significa que o professor esteja seguro de como deve ser o seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vem de lá e de cá. (ANTUNES, 2003, p. 171 grifo meu)

O mestrado, certamente, traz mudanças em minha vida profissional. Não só pelos ensinamentos aprendidos nas disciplinas do curso, nos debates acadêmicos, nas rodas de conversa com os colegas, nas qualificações e defesas presenciadas. Estou mais convicta que é possível conhecer mais, fazer mais. Sei que é preciso ler muito mais textos do que aqueles lidos

¹¹ Ver em anexo

para dar aulas¹² e, principalmente, não é possível trabalhar leitura literária de forma eficiente se ela não faz parte de nossas escolhas enquanto leitor. Estas e outras reflexões tem me acompanhado até aqui e, certamente, não se encerrarão com este trabalho.

¹² Brito (2003) fala de uma pesquisa na qual as leituras do professor estariam restritas a conteúdo da aula que ele dá. Muitas vezes essas leituras são provenientes de textos de livros didáticos, logo, o professor estaria fazendo suas leituras em um nível que se assemelha ao nível dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término deste trabalho, entendo que ele foi bastante enriquecedor para mim enquanto professora/pesquisadora. Além das reflexões teóricas, possibilitou-me planejar, aplicar e avaliar resultados de uma proposta que teve textos literários canônicos como centro do ensino de língua portuguesa. No entanto, estes textos canônicos estiveram intimamente atrelados à realidade sociocultural dos discentes através do folclore e de suas vivências culturais, o que tornou a proposta bem interessante.

Dessa forma, os textos trabalhados nos planejamentos didáticos foram textos em que Amazônia estava presente em seu enredo seja pela floresta, seja pelos rios ou pelos personagens da região, entendendo que a *Literatura Brasileira de Expressão Amazônia* tem a sua grandeza e que precisa ter o seu público leitor ampliado. Logo, o principal objetivo de minha proposta de ensino foi alcançado, uma vez que foi possível oferecer aos alunos o devido **acesso a textos literários** e proporcionar-lhes uma maior experiência com textos de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica.

Assim, este trabalho veio suprir uma necessidade da escola que realizava projeto de valorização cultural, por meio do folclore, mas não possuía um planejamento formalmente elaborado que o direcionasse para o ensino de língua portuguesa. A pesquisa possibilitou perceber que as discentes trabalhavam de forma isolada: uma privilegiando o trabalho com mitos e lendas e outra o trabalho com literatura amazônica, mesmo com uma constância não satisfatória. Porém, a proposta que desenvolvi foi além do que já tinha sido feito, pois partiu do mais conhecido (folclore) para textos com um maior grau de complexidade, os textos de *Literatura Brasileira de Expressão Amazônia*.

Também é preciso ser dito que, mais que uma necessidade da escola, esse trabalho se constitui como uma necessidade pessoal minha, porque em dois anos de trabalho no local onde realizei a pesquisa, o que fiz não foi muito diferente do que as professoras entrevistadas descreveram. Nunca trabalhei com mitos e lendas e com literatura Amazônica, tive apenas uma experiência de proposta de produção textual motivada por um trabalho de conclusão de curso de dois alunos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará aplicado em minha turma.

Nesse sentido, a proposta de ensino também permitiu responder às questões que me propus a investigar durante a realização do trabalho de intervenção, a primeira delas foi: **Os alunos demonstram interesse na leitura de textos que podem identificar elementos de sua cultura?** A resposta para esse questionamento, indubitavelmente foi **sim**. Os alunos

demonstraram interesse não só na leitura dos textos, mas também desejo em comprar ou mesmo tomar emprestado livros de Inglês de Sousa, movidos pela curiosidade de saber se os demais textos também seriam interessantes. Além disso, a boa relação com os textos levou alguns a admitirem que não liam muito, mas que a partir daquela experiência positiva sentiram-se motivado a ler mais.

Outro questionamento que pôde ser respondido durante a pesquisa foi: **De que forma uma proposta pedagógica que vise ao diálogo entre o folclore e textos canônicos de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica pode contribuir para a prática de linguagens nas aulas de língua portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental?**

Ao aplicar as sequências didáticas, tentei romper com uma prática costumeira e bastante criticada que dicotomiza leitura literária e ensino de língua, onde a leitura encontra-se desvinculada do que se tem na escola como ensino de português. Assim, afirmo que é possível aos docentes, conduzidos por uma proposta que busque o diálogo entre o folclore e a literatura, desenvolverem atividades que promovam a *leitura*, a *oralidade* e a *escrita*, fugindo da forma tradicional voltada para o ensino da metalinguagem que, quando é a única forma de ensino, pouco contribui para o ensino de língua.

No decorrer da proposta metodológica, os alunos leram textos literários tanto com a mediação da professora quanto de forma autônoma; demonstraram compreensão do lido; tiveram espaço para compartilhar suas leituras; expressaram-se de forma oral também usando gêneros mais formais como a exposição; produziram textos escritos, mostrando autonomia e criatividade; conseguiram refletir sobre o que leram, fazendo associação entre ficção e realidade, refletindo sobre o mundo e sobre eles mesmos.

Portanto, se o objetivo do ensino da língua é o uso da língua, então a prática desenvolvida mostra-se eficiente para esse fim, uma vez que os alunos usaram a língua na leitura, oralidade e escrita e, embora as atividades de análise linguística tenham sido poucas, seria possível um melhor aprofundamento a partir dos textos que os alunos produziram atendendo às necessidades percebidas neles.

Dentre as reflexões teóricas, fica a máxima de que a *literatura é um direito* e precisa ser compreendida como tal. Teóricos como Ana Maria Machado (2002) e Antônio Candido (2001) entendem que esse direito deveria ser considerado imprescindível, indispensável e insubstituível. Trazendo para acepção dos direitos humanos, assim como há direitos que não devem ser negados como: alimento, moradia, segurança, dentre outros, a literatura deveria estar entre esses bens necessários. Dessa forma, a literatura não pode ser considerada um bem supérfluo, de necessidade secundária.

Como professores, precisamos dar o devido valor à leitura literária e, para que isto se efetive de forma consistente, é necessário ter conhecimento sobre o assunto. Há muitos profissionais bem-intencionados, mas sem formação adequada. É necessário chamar para nós a responsabilidade, uma vez que a boa formação irá melhor instrumentalizar-nos para fazer da leitura literária, de fato, um direito. Além disso, é preciso que as escolas estejam melhor equipadas, e a criação de espaços como biblioteca/sala de leitura é imprescindível na mudança de realidade no que se refere à formação de leitores. Não há como negar que os problemas estruturais/materiais interferem na realização de ações que promovam a leitura.

Em face de tudo o que foi tratado nesta dissertação, acredito que o trabalho foi bastante produtivo, pois os resultados mostram que os alunos tiveram bom desempenho em atividades de *leitura, oralidade e escrita*. Além disso possibilitou à professora pesquisadora rever suas ações, que certamente irão reconduzir a sua prática pedagógica. É isso que nos engrandece: pensar sobre a prática, agir criticamente sobre ela, e transformar-se.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

ANJOS, Valéria Maria Sant'Ana Britto dos. **Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para formação do leitor crítico**. – Santo Antônio de Jesus, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Por um ensino muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BEZERRA, José Denis de Oliveira. **Literatura amazônica: para quê?** In: <https://portalclic.files.wordpress.com/2012/03/literatura-amazonica-para-que-jose-denis-de-oliveira-bezerra.pdf> Textos escritos.

BRAIT, Beth. PCNs gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 46.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso – leitura e formação**. 1ª ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

_____. **Inquietudes e desacordos: A leitura além do óbvio**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5ª ed. Corrigida pelo autor. São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 171-193.

_____. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: USP, 1972.

CASTRILLÓN, Silvia. O direito de ler. In: CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever** – tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Polo de Gato, 2011.

_____. Leitura: Educação e democracia. In: CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever** – tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Polo de Gato, 2011.

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

COMPAGNOM, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Tradução de Clarice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. 2ª ed. Belo Horizonte: EdUFMG, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BARBOSA, Deuziane de Vasconcelos **A presença do judeu em Contos Amazônicos, de Inglês de Sousa.** *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos.* Belo Horizonte, v. 8, n. 15, maio 2014.

ECO, Umberto, A literatura contra o efêmero. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 18 fev, 2001.

FAILLA, Z. Leitura dos “retratos”: o comportamento leitor do brasileiro. *In: FAILLA, Z. (Org.). Retratos da leitura no Brasil 3.* São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial, 2012. p. 19-54.

FARES, Josebel Akel. **O Não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola.** *In: COCAR.* Belém, vol. 7, n. 13, p. 82-90. jan/jul 2013.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Literatura brasileira de expressão amazônica, literatura amazônica ou literatura da Amazônia?** *In: GRAPHOS. Revista da Pós-Graduação em Letras - UFPB.* João Pessoa, vol 6, N2/1, 2004. p. 111-116.

FEIJÓ, Mário. **O prazer da leitura: como a adaptação dos clássicos ajuda na formação de leitores.** 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Unidades Básicas do Ensino de Português. *In: GERALDI, João Wanderley(org.). O texto na sala de aula.* 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIROTTI, Cyntia Graziela Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem.** *In: SOUZA, Renata Junqueira de [et al].* Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** – 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** 15ª ed. Campinas-SP: Fontes Editores, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... o que eu faço?** Cefiel / IEL / Unicamp, 2005. (Registro eletrônico).

LEANDRO, Rafael Voigt. **Alberto Rangel e seu projeto literário para a Amazônia.** Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação e Letras). Brasília: UnB, 2011.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: Desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

LOBATO, Monteiro. **Literatura do Minarete**. São Paulo: Globo, 2008.

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

_____. Sangue nas veias. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial, 2012. p.57-62.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENIN, Ana Maria da C. S. **Avaliar atividades de leitura para quê?** In: SOUZA, Renata Junqueira de [et al]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

_____. Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

MONTEIRO, Fernando da Silva. **Leitura e literatura: uma proposta de intervenção a partir do romance “Menino de Engenho” de José Lins do Rego**. – Santo Antônio de Jesus, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Ensino de língua e vivências de linguagem: temas em confrontos**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Gramática na Escola**. São Paulo: Contexto, 2005.

NUNES, Paulo. **Literatura Paraense Existe?** In: <http://escritoresap.blogspot.com/2008/01/artigo-do-professor-paulo-nunes.html>.

PANTOJA, Edilson. **Não existe uma literatura paraense?!** In: <http://joaojorgereis.blogspot.com/2011/08/nao-existe-uma-literatura-araense.html>.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PINHEIRO, Alexandra Santos e DAU, Mayara Regina Pereira. O que é literatura?: Leituras dentro e fora da escola. *In: Linguagens*. Vol 5, nº 18. São Carlos, UFSCar, 2012, jan/jun. p. 1-16. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/044.pdf>

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Trad.: Neide Luiza de Resende. *In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide luzia de; JOVER-FAVEROS, Rita. (Orgs.). Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Zair Henrique. **Entre o compromisso e a realidade: relato e análise de uma ação de levar a ler no Oeste do Pará**. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em Educação). Campinas-SP: Unicamp, 2016.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **A produção da leitura na escola: perspectivas e propostas**. São Paulo: Ática, 2004.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Inglês de. **Contos Amazônicos**. 3ª Ed. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SOUZA, Márcio. **Literatura na Amazônia, ou literatura Amazônica?** *In: SENTIDOS DA CULTURA*. Belém/Pará. vol. 1, n. 1. Jul-dez/2014.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura literária. *In: ZILBERMAN, R; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

_____. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008.

ANEXOS

A OBRA-PRIMA DE CADA AUTOR

CONTOS AMAZÔNICOS

INGLÊS DE SOUSA

Contos Amazônicos (1893), de duas formas, fala sobre a história do Brasil – a primeira forma é através do olhar naturalista e descritivo de Inglês de Sousa, testemunha de uma época de turbulências sociais, políticas e religiosas: guerra do Paraguai, a revolta da Cabanagem, os assuntos relacionados à escravidão, as questões emancipatórias do estado República e os alicerces abalados do catolicismo; a outra forma é através das lendas e mitos que estão no decorrer da obra e explicam a formação e o jeito de se relacionar do povo ribeirinho do Pará, na região amazônica. Paisagens exóticas e cheias de coloridos contornam nossa imaginação sobre a forma de vida do povo nortista da época descrita. Conhecemos a realidade de vida de tapuios, índios, caboclos e os cabanos – gente marginalizada e a mercê do progresso advindo do cientificismo positivista dos centros urbanos. Esta é a última obra escrita por esse autor paraense, natural da cidade de Óbidos, que tem nos problemas humanos da Amazônia sua preocupação central. Em nove contos seriados, temos neste trabalho um documento fiel da língua do Pará, seus modismos, vocabulários e os costumes típicos da região.

ISBN 978-85-7232-921-7



MARTIN CLARET

218

CONTOS AMAZÔNICOS - INGLÊS DE SOUSA



CONTOS AMAZÔNICOS

INGLÊS DE SOUSA

MARTIN CLARET



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



Plano de aula / 1º encontro 3h

Conteúdo: Leitura: Algumas reflexões

Objetivos:

- Refletir sobre algumas utilidades da leitura;
- Entender que a prática da leitura poderá ajudá-lo a adquirir determinadas habilidades;
- Associar leitura a esforço, dedicação e conhecimento;
- Conhecer a história de leitura de algumas pessoas para, quem sabe, servir de exemplo e motivá-lo na construção da sua própria história.

Recursos:

- Textos impressos;
- Quadro;
- Pincel;
- Apagador
- Cadernos;
- Lápis;
- Canetas.

Metodologia:

- Apresentação da professora participante pela professora da turma;
- Saudação;
- Iniciar a aula com a leitura de um texto Crônica “Amor” de Raquel de Queiroz (o texto é reflexivo com um certo tom de Humor, reflete sobre uma temática de interesse dos jovens);
- Após a leitura fazer alguns questionamentos: gostaram do texto? O que mais lhe chamou atenção? Que reflexão podemos fazer? Que textos mais gostam? Vocês se consideram

leitores? O que significa leitura para você? O que dificulta a sua leitura: falta de interesse, acesso a livros, outros?

- Contar a minha história de leitura/ dar liberdade para que alguém comente ou conte sua história;
- Refletir que numa sociedade de classes como a nossa nem todos têm a mesma possibilidade de acesso aos bens culturais (nem todos temos acesso a bons livros, mas não devemos desperdiçar as chances que temos, “ler é mais que um dever é um direito”);
- **Fazer a exposição do projeto:** O projeto que pretendo realizar nesta turma é um projeto com leitura literária, mas com uma certa especificidade. Em virtude de a escola de vocês realizar um tradicional festival folclórico, os textos literários que vamos trabalhar são textos que, de alguma forma, irão refletir a realidade da região em que vivemos, a região amazônica. São textos que pretendemos que vocês, alunos, de certa maneira, se reconheçam no universo sociocultural, seja pelas paisagens, seja pelos personagens lendários, costumes, dentre outros aspectos. Para isto, escolhi **o gênero conto**, um gênero curto, o qual já deve ser bastante familiar a vocês, por ser muito presente no livro didático, um livro que é muito usado na escola pública. O autor que selecionei foi **Inglês de Sousa**, um autor paraense nascido na cidade de Óbidos - Oeste do Pará, portanto bem próximo de nós. O autor Inglês de Sousa é um autor reconhecido nacionalmente, sendo um dos poucos paraenses com leituras indicadas para o vestibular, no entanto, ainda é um autor pouco lido nas escolas. Alguém conhece este autor? Nesta turma, certamente, alguns já leram, inclusive, um texto que nós iremos ler no decorrer do projeto que será desenvolvido, mas talvez não lembrem. O certo é que temos um projeto de cunho cultural que é o festival folclórico e vamos ler textos literários que, de certa forma, possam fazer diálogo com o aspecto cultural que é próprio deste festival que a escola realiza. **O projeto terá a duração de mais ou menos 3 semanas** e durante esse período vocês não precisam trazer o livro didático, nós iremos ler alguns contos do Livro *Contos Amazônicos* de Inglês de Sousa e realizar algumas tarefas específicas referentes aos contos.

Texto: Na ponta do nariz

Tiago chateado chegou perto da mãe, dizendo que estava com um problema muito grave e justo no dia em que Daniela, a menina mais bonita da turma ia visitá-lo. Dona Iara tentou acalmá-lo, explicando que muitos garotos já passaram pelo mesmo problema.

Quando a mãe, dando por resolvido o problema, ia se afastando, Tiago voltou à carga:

- Se a senhora pensa que está me convencendo, enganou-se. E não vá saindo de mansinho, que meu problema ainda não está resolvido.

Ela quase riu. Disposta a continuar a conversa com o filho, dona Iara aproximou-se dele:

- Está bem, Tiago. Vamos resolver seu problema!
- Como?
- Não sei. Talvez passando um pó... ou algo parecido.
- Você está louca?
- Um pedaço de esparadrapo ou band-aid.
- Ficou pior.
- Quer que eu te leve ao médico?
- Também não é tão grave assim!
- Que tal pegar um lençol e fazer dois furos?
- Gozação, mãe? Eu tô sofrendo!

Ela não respondeu. Silêncio. Momento de decisão.

- Você quer que eu resolva? (mostrando os polegares) Resolvo já. Venha cá e pare com isso de uma vez!

Nesse momento, um som estridente de campainha invadiu o cômodo onde conversavam, interrompendo-os.

- Chiii... É ela!

Silêncio.

De novo a campainha irritante.

- Quer que eu vá lá e diga que você não está? ... Que você não está bem e não pode fazer o trabalho? ...

Ele arregalou os olhos e respondeu apressadamente:

- De jeito nenhum! Por nada deste mundo!

Em seguida foi ao banheiro, aproximou-se do espelho e mirou-se desanimado. Seu rosto redondo, cheio de saúde, apareceu refletido no cristal. E ali, bem na ponta de seu nariz, bem vermelha, redonda e exibida, uma enorme e primeira espinha a enfeitar-lhe a extremidade. Feito um vulcãozinho colorido; na ponta da estufada e redonda espinha vermelha, uma pontinha amarela. Bonita até, se não fosse no nariz dele.

Tiago respirou fundo, acariciou levemente a saliência e saiu em direção à porta.

- Com espinha ou sem espinha, lá vou eu.

E foi. Carregando consigo seu enorme problema, uma primeira e saliente espinha na ponta do nariz. Junto do problema, uma grande delícia: fazer um trabalho de classe com a menina mais querida da turma.

Edson Gabriel Garcia. Meninos e meninas; emoções, sentimentos e descobertas. São Paulo, Loyola, 1992.



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



Questionário para o aluno

1. De que textos você mais gosta? Justifique

2. Você se considera leitor? Como você descreveria um aluno leitor?

3. O que mais dificulta a sua leitura (falta de interesse, acesso a livros, falta de tempo)?
Justifique:

4. Quem tem sido o maior incentivador na questão da leitura para você (pai, mãe, professores, amigos)?

5. Sua escola dispõe de espaço de leitura em funcionamento? Comente.

6. Na sua opinião, leitura literária é importante?



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



Questionário para o professor

Período de experiência profissional: _____

Tempo de atuação nesta escola: _____

1. Você considera importante o festival folclórico que sua escola realiza há quase 30 anos em sua cidade? Justifique considerado aspectos culturais ou pedagógico.

2. O festival faz parte de seu planejamento de ensino? De que forma?

3. O livro didático é o principal instrumento para a realização de proposta de leitura? Como são realizadas atividades de leituras em suas aulas?

4. Sabemos que em muitas escolas a biblioteca/sala de leitura são inexistentes ou não funcionam de forma adequada (falta de pessoa com formação para atuar no espaço, acervo insuficiente, etc.) Como se dá essa realidade em sua escola?

5. A biblioteca/sala de leitura é utilizada? Você usa de forma planejada ou a visita ao local é fruto de livre escolha dos alunos?

6. Você já usou textos de literatura Brasileira de Expressão Amazônica em suas aulas? Conte sua experiência.



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



Plano de aula / 2º encontro 3h

Conteúdo: leitura do conto “O baile do judeu”

Objetivo Geral:

- Proporcionar aos alunos acesso à textos de gêneros literários de expressão amazônica valorizando a cultura e vivenciando práticas que rompam com visões estreitas de leitura chegando a níveis mais profundos de compreensão, a fim de formar leitores proficientes e críticos

Objetivos específicos:

- Utilizar diferentes estratégias de leitura para que os alunos possam ler gêneros literários que vá além da leitura de conteúdo proposto pela maioria dos livros didáticos chegando a leituras mais profundas;
- Desenvolver práticas de oralidade através de contagem de experiências (próprias ou de pessoas conhecidas) que possuem elementos que compõem o imaginário amazônico e práticas de leitura utilizando textos canônicos visando o diálogo entre o popular e o canônico;
- Compartilhar o que compreenderam dos textos lidos exercitando a capacidade de relatar, argumentar, criticar, etc., atos legítimos para o ensino de língua;
- Entender leitura para além de prazer e gosto, que se configura como um exercício difícil, porém necessário para a formação dos indivíduos.

Metodologia:

1. Antes da leitura: Ativar conhecimentos prévios **sobre o boto:** como é o boto na versão tradicional? Qual a versão que se apresenta no festival? Que outras versões existem? **Sobre os judeus:** qual a história dos judeus? Como eles chegaram na Amazônia?

Tratar do tema veiculado ao conto: como o judeu é visto no conto? Pode existir preconceito de um nativo em relação a um estrangeiro? Como o brasileiro atualmente em relação a imigrantes principalmente com americanos

Você conhece alguns estereótipos com relação a nacionalidade? (**Exemplos de estereótipos:** A loura é burra; as mulheres são gastadeiras e faladeiras; os homens são safados, infiéis) **perceber com os alunos outros estereótipos....** Com relação a nacionalidade, você consegue lembrar de algum estereótipo que possa ter relação com a nacionalidade de um povo ou nação? **Perceber os estereótipos em algumas piadas** (a sociedade que respeita o ser humano deve estar atenta para com os estereótipos para não fazer perpetuar preconceitos)

Que estereótipos é percebido conto sobre o judeu? Como é o boto na narrativa de inglês de Souza?

Durante a leitura: Ler o conto de forma expressiva. Lajolo (2015) diz que quando o professor ler em voz alta pode, fazendo uma leitura bem-feita, dirigir a reação dos alunos, fazendo-os se envolverem nas emoções que a história provoca, facilitando o entendimento. Mas se for ao contrário, poderá matar o interesse do aluno.

Após a leitura inicial, em pequenos grupos os alunos podem fazer uma nova leitura já buscando direcionar o olhar para algumas questões que a temática trás e terão uma ficha de leitura que dará alguns direcionamentos para a leitura

Anexos

Estereótipo são **generalizações** que as pessoas fazem sobre comportamentos ou características de outros. Estereótipo significa **impressão sólida**, e pode ser sobre a aparência, roupas, comportamento, cultura etc. Muitas vezes eles acontecem sem ter conhecimento sobre grupos sociais ou características de indivíduos, como a aparência, condições financeiras, comportamento, sexualidade etc.

Piadas de Português

Manuel está tomando banho, e grita para Maria:

– Ô Maria, me traz um xampu.

E Maria lhe entrega o xampu. Logo em seguida, ele grita novamente:

– Ô Maria, me traz outro xampu.

– Mas eu já te dei um agorinha mesmo, homem!

– É que aqui está dizendo que é para cabelos secos, e eu já molhei os meus. 😄😄😄😄

Joaquim foi servir o exército.

Chegando no primeiro dia o sargento manda o portuga para o final da fila.

Esperto ele vai e volta rapidinho.

O Sargente esbraveja:

– Eu não mandei você para o final da fila?

– Sim senhor, senhor! Mas chegando lá já tinha outro no meu lugar! Então voltei,

Senhor! 😄😄😄😄😄

A portuguesinha de 10 anos vai pescar com o pai no lago e volta com o rosto todo inchado.

A mãe, assustada, pergunta:

– Filha, o que houve?

– Foi um marimbondo, mamãe...

– Ele te picou??

👤- Não deu tempo, papai matou ele com o remo. 😄😄😄😄

Piadas de loira

Uma loira foi ao médico porque não estava se sentindo bem, o médico disse:

😬 – Tome esse 🍷 e se sentirá melhor.

Depois de uma semana a loira voltou com os mesmos sintomas. O médico questiona:

– Mas você tomou o remédio que eu receitei?

E ela responde:

– Impossível, doutor! No vidro dizia: “Conserve fechado 😊😊😊”

A loira chega de moto na praia e estaciona a moto na beira do 🌊 agitado. O salva-vidas vê a cena e avisa:

– Moça, o 🌊 vai levar a sua moto.

A loira responde:

– Hello, eu estou com a chave 🔑 😊😊😊😊



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



Exercício

1. Como é o boto na versão tradicional?

2. Como o boto é apresentado no conto O baile do judeu?

Característica do boto no conto	Texto revelador

3. Que estereótipos são percebidos com relação ao Judeu no conto de Inglês de Sousa?

Estereótipos do judeu	Texto revelador

4. Levante hipóteses. Por que o boto do conto é diferente da versão que conhecemos na nossa cultura e é apresentada no festival folclórico de nossa escola? Quem poderia ser esse boto?

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

Plano de aula / 5º e 6º encontro 6h

Conteúdo: leitura do conto “A feiticeira”

Objetivos:

- Identificar elementos do imaginário amazônico no conto “A feiticeira”;
- Perceber que tipo de conhecimento é valorizado no conto “A feiticeira”;
- Fazer relatos orais de histórias contadas por pessoas mais velhas em que o imaginário amazônico esteja presente;
- Compartilhar sua experiência de leitura;
- Produzir textos de diferentes gêneros.

Recursos:

- Textos impressos;
- Livros;
- Quadro branco;
- Pincel para quadro branco;
- Apagador;
- Papel 40 quilos;
- Pincel atômico;
- Fita adesiva;
- Computador;
- Projetor de imagem;
- Microfones;
- Cadernos;
- Lápis;
- Canetas.

Metodologia:

1. Antes da leitura: criar expectativas sobre a leitura. Lembrar os alunos que durante o questionário que responderam, no primeiro encontro, vários deles disseram que gostavam de história de mistério, suspense, terror. Talvez eles encontrem isso no conto lido. Durante a leitura peça que percebam que conhecimento é valorizado no conto, se o científico ou o popular.

2. Durante a leitura: a turma será dividida em grupo para que realizem leitura coletiva a fim de que eles próprios possam demonstrar maior autonomia na realização da atividade.

3. Após a leitura inicial:

- Compartilhar a experiência de leitura, expectativas, descoberta, relacionar a outras histórias maravilhosas da Amazônia;
- Produzir textos escritos de forma a dar continuidade ao conto produzido por Inglês de Sousa, mantendo coerência com a obra em questão.



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



Conto “A feiticeira” de Inglês de Sousa

Atividade desenvolvida em 15/09/2017

1. O conto “A feiticeira” é narrado por Estevão e tem seu final interrompido pela risada nervosa do Dr. Silveira, deixando o leitor a imaginar o que poderia ter acontecido com o personagem principal, o tenente coronel Antônio de Souza. Imagine um desfecho para a narrativa e escreva um final que seja coerente com a história lida.

2. Produza um texto para um colega seu da turma de 9º ano 02, explicando por que você indicaria ou não a leitura do conto “A feiticeira” de Inglês de Sousa, que você teve a oportunidade de ler.

3. A experiência de leitura de textos literários que fazem referência a elementos da região amazônica, onde você mora, foi interessante para você? Justifique.

Assinatura do aluno

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

Ofício: 002/2017

Santarém, 03 de maio de 2017.

À Diretora da Escola Afrânio Arroxelas de Almeida

Lins Cristiane Chris Lins

Senhora,

Cumprimentando-a, cordialmente, solicito autorização para que a mestranda **Marcia Alessandra de Freitas Lemos**, matrícula 2015207008, possa realizar pesquisas nesta Unidade Educacional, que serão utilizadas como fundamentos para subsidiar a elaboração de sua dissertação de mestrado profissional em Letras, curso este ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA.

A pesquisa ocorrerá no período de junho a setembro de 2017, com a temática **“Além da Vitrine: De Espectador a Leitor - Uma Proposta de Leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica”**, orientado pelo professor Dr. Edivaldo da Silva Bernardo.

Certo de que podemos contar com sua atenção, antecipadamente agradecemos sua compreensão.

Atenciosamente,



Profª Ediene Pena Ferreira

Profª. Dra. Ediene Pena Ferreira
Coordenadora do PROFLETRAS/UFOPA
Portaria nº 817, de 10 de abril de 2014

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MONTE ALEGRE
ESCOLA M. E. F. AFRÂNIO ARROXELAS DE ALMEIDA LINS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental e EJA Afrânio Arroxelas de Almeida Lins está de acordo com a execução do projeto de pesquisa com a temática “Além da vitrine: De espectador a leitor – Uma proposta com leitura de Literatura Brasileira de expressão Amazônica no 9º ano”, a ser desenvolvida pela pesquisadora Márcia Alessandra de Freitas Lemos sob a orientação do professor Dr. Edivaldo da Silva Bernardo. Assim, autoriza a coleta de dados no período solicitado e a publicação dos resultados da pesquisa requerendo da pesquisadora respeito às questões éticas da pesquisa.

Monte Alegre-PA, 03 de maio de 2017

Christiane C. Lins dos Santos
Diretora
Doc. nº 035/2017