

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

JOCIELE BARCELOS CORRÊA

**FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA NO INTERIOR
DO MUNICÍPIO DE ACEGUÁ / RS.**

BAGÉ/RS

2019

JOCIELE BARCELOS CORRÊA

**FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA NO INTERIOR
DO MUNICÍPIO DE ACEGUÁ / RS.**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos.

BAGÉ/RS

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pela autora através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

C824f Corrêa, Jocielle Barcelos

Formação do leitor literário nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental: um estudo em uma escola no interior do município de Aceguá / RS / Jocielle Barcelos Corrêa.

86 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2019.

"Orientação: Moacir Lopes de Camargos".

1. Leitura. 2. Formação do leitor literário. 3. Conto literário. 4. Aula de língua portuguesa. I. Título.

JOCIELE BARCELOS CORRÊA

**FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA NO INTERIOR
DO MUNICÍPIO DE ACEGUÁ / RS.**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação Stricto sensu Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Área de concentração: Linguagem e Docência

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 08 de julho de 2019.

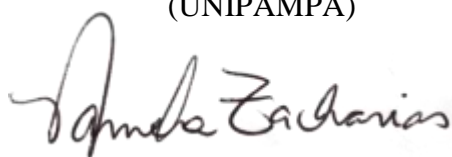
Banca examinadora:



Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos
Orientador
(UNIPAMPA)



Prof. Dra. Fabiane Lazzaris
(UNIPAMPA)



Profª. Dra. Pâmela Zacharias

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me possibilitado chegar até aqui.

Agradeço também a todos que me incentivaram na minha caminhada acadêmica. De forma especial, agradeço:

A meus pais, pelo apoio incondicional, mesmo à distância. Amo vocês!

A meu orientador, Moacir, pelo apoio de sempre, pelo carinho, pela paciência e pela disponibilidade. Sem a tua ajuda esta dissertação não existiria. Muchas gracias!

A meus professores do mestrado, que me abriram os horizontes para novas perspectivas. Obrigada!

A professora Dra. Clara Dornelles por ter sido minha mentora durante a graduação. Tudo o que aprendi em minha iniciação científica devo a você. Muito obrigada!

A professora Dra. Fabiane Lazzaris pela leitura do trabalho e pela participação na minha banca de defesa. Muito obrigada!

A professora Dra. Pâmela Zacharias pelo diálogo e pela disponibilidade de participação à distância na banca de defesa. Muito obrigada!

“Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser” (COSSON, 2010, p. 67)

RESUMO

Esta dissertação consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho autoetnográfico (CLIFFORD, 1998; DURANTI, 2000; GLESNE, 2014, VERSIANI, 2002) realizada em uma escola no interior do município de Aceguá. O objetivo deste trabalho é contribuir para a formação do leitor literário nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Busco suporte teórico em estudos sobre língua (gem) em uma perspectiva discursiva (Bakhtin, 2011, 2012, 2014), estudos sobre letramento literário, leitura e literatura (Candido, 2013; Colomer, 2007; Cosson, 2016, 2017; Paulino e Cosson, 2009; Zilberman, 2009). Esta pesquisa consistiu no planejamento, elaboração e aplicação de um projeto de ensino em uma turma de 9º ano do ensino fundamental anos finais. A partir da temática ‘o espaço como constitutivo identitário do sujeito’ foram propostas atividades com enfoque no conto literário. A análise foi realizada a partir do diário reflexivo da professora, das gravações em áudio das aulas e das atividades realizadas pelos alunos.

Palavras-chave: Leitura. Leitor literário. Conto literário. Aula de língua portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation consists of a qualitative research of an auto-ethnographic nature (CLIFFORD, 1998; DURANTI, 2000; GLESNE, 2014, VERSIANI, 2002) carried out in a school in the interior of the city of Aceguá. The objective of this work is to contribute to the literary reader's training in Portuguese language classes at elementary school. I seek theoretical support in studies on language from a discursive perspective (Bakhtin, 2011, 2012, 2014), studies on literary literacy, reading and literature (Candido, 2013, Colomer, 2007, Cosson, 2016, 2017, Paulino and Cosson, 2009, Zilberman, 2009). This research consisted in the planning and application of a teaching project in a class of 9th year of elementary school. I proposed activities focusing on the literary tale from the thematic 'space as an identity constituent of the subject'. The analysis was based on the teacher's reflexive diary, the audio recordings of classes and activities done by the students.

Keywords: Reading. Literary reader. Literary tale. Portuguese teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Mapa do município de Aceguá	12
FIGURA 2- A flor da linguagem	33
FIGURAS 3 – Aplicação da proposta pedagógica.....	53
FIGURA 4 – Aplicação da proposta pedagógica	54

SUMÁRIO

1 DIÁLOGO INICIAL : O ESPAÇO DA/ NA PESQUISA	11
1.1 A fronteira.....	11
1.2 A escola.....	13
1.3 Os sujeitos	14
1.4 Sobre a escola, a academia e a formação docente.....	14
1.5 O porquê e o pra quê da pesquisa	21
2 CONDUZINDO O DIÁLOGO.....	23
2. 1 O contexto de ensino de português no Brasil	23
2.2 Sobre a leitura e a literatura na escola	24
2.3 Educação linguística e aprendizagem de língua portuguesa e literatura nos referenciais curriculares (Base Curricular Nacional – BNCC e Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande)	28
3 DIÁLOGOS COM A TEORIA.....	33
3. 1 Tecendo a rede: construtos teóricos.....	33
3.2 O que entendo por leitura e literatura.....	35
3.3 Letramento literário e formação do leitor	37
4 (EN)CAMINHAMENTOS.....	39
4. 1 Trajetória de investigação	39
4.2 Autoetnografia.....	41
4.3 Mediação e atividades para leitura literária: a proposta pedagógica	44
5 DIÁLOGO CENTRAL: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	48
6 PALAVRAS FINAIS, DIÁLOGOS INICIAIS	58
REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICES.....	63
ANEXOS.....	74

1 DIÁLOGO INICIAL: O ESPAÇO DA/NA PESQUISA

“O que eu poderia dizer a respeito desses espaços de fronteira? Para começar, que esse trânsito entre o ficcional e a realidade é algo que me atrai bastante e que acaba acontecendo meio naturalmente nos meus textos. Mas o que é a realidade, afinal? Como retratá-la? Mesmo quando se usa uma máquina, como no caso da fotografia, tem alguém por trás que está apontando essa máquina, que ao decidir incluir ou não um poste na foto está contando só uma parte da história e escondendo outra, está dando a sua versão da realidade. E uma versão é sempre contaminada. No fundo a realidade é uma ficção. E só tem interesse enquanto ficção”. (Barbosa, 2007)¹

1.1 A fronteira

O contexto de investigação desta pesquisa é uma escola municipal em Aceguá no interior do estado do Rio Grande do Sul, na região da campanha. Aceguá se encontra na faixa de fronteira com o Uruguai, local onde somente uma linha imaginária a separa da cidade uruguaia e homônima Aceguá².

O município brasileiro ocupa uma área de 1.502,17 km² de extensão territorial e possui cerca de cinco mil habitantes, segundo o IBGE³. A formação étnica da comunidade é diversificada. A população é formada por brasileiros, uruguaios, *doble-chapas*⁴, descendentes de árabes, de alemães e italianos.

O árabe e o alemão (dialeto) são línguas faladas pelos descendentes, em uma comunidade de prática bem restrita, familiar. Alguns moradores da Colônia Nova e da Colônia Pioneira destacam que não falam alemão, mas uma variedade dialetal do alemão. A comunidade árabe está localizada, em sua maioria, na área urbana do município (sede). Já a comunidade de descendentes germânicos está, em sua maioria, localizada na zona rural.

¹ As epígrafes de cada seção e subseção são compostas por trecho de uma entrevista do escritor Amílcar Bettega Barbosa publicada no caderno Ideias do *Jornal do Brasil* em 9 de junho de 2007.

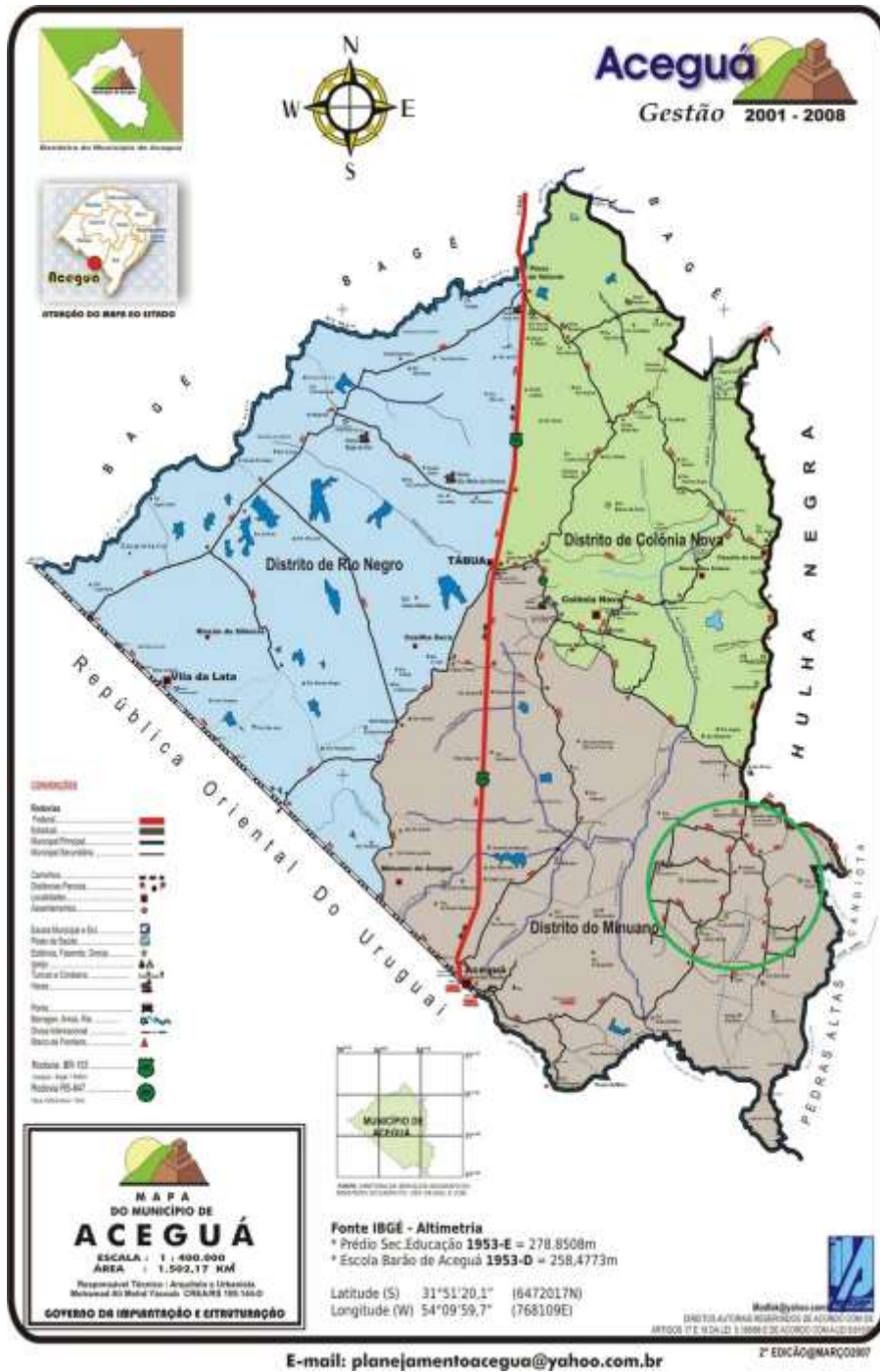
² Neste trabalho, de agora em diante, sempre que me referir a Acéguia estarei me referindo a Acéguia/Brasil.

³ Panorama da cidade.

⁴ Segundo Sánchez (2002), a origem do termo *doble chapa* data da década de 60 e teria sido criado pela prefeitura de Rivera para ser aplicado aos carros, no sistema único do Uruguai. Os carros comprados em Santana de Livramento deviam ter documentação brasileira, e a partir de uma licença de circulação, esse carro pode circular pelo departamento de Rivera. Dessa forma, esses carros tinham duas chapas (placas), uma brasileira e uma uruguaia, de acordo com Corrêa (2011, p. 64) “eram carros *doble chapa*”. Esse conceito teve o sentido deslocado pelo tempo e atualmente é utilizado para fazer referência aos sujeitos que possuem as duas nacionalidades, brasileira e uruguaia.

Aceguá está subdividido em quatro distritos: Distrito do Rio Negro, Distrito da Colônia Nova, Distrito do Minuano, e Sede. O mapa abaixo indica a região onde está localizada a escola (ver mapa, destaque circular em verde, *grifo meu*)⁵.

FIGURA 1 – Mapa do Município de Aceguá.



Fonte: Autora (2019)

⁵ O link do mapa está disponível nas referências deste trabalho.

A escola onde esta pesquisa foi realizada está localizada na Colônia Pioneira. Essa comunidade se formou no ano de 2002 e os primeiros moradores, ‘os pioneiros’, são filhos e familiares dos moradores da Colônia Nova que, em busca por um local para se estabelecerem, fundaram a Colônia Pioneira. Embora tenha origem nas famílias de imigrantes de origem germânica, hoje em dia a comunidade apresenta uma mescla com moradores de outras origens.

Embora Aceguá seja um município localizado em uma zona fronteira, a relação dos moradores da zona rural com a fronteira se dá principalmente para fins comerciais, pois não há o contato diário como o contato de quem mora na sede do município, por exemplo.

Cabe destacar também que é comum ouvir de moradores do interior falas como “Fulano mora em Aceguá” ou “Ontem nos fomos à Aceguá”. O que eles chamam de “Aceguá” é a zona urbana, as localidades em que moram são chamadas pelos seus próprios nomes. É uma questão identitária interessante, pois embora seja o mesmo município, torna-se necessário demarcar o local de onde e para onde se fala. Essa necessidade é intrínseca do ser humano, precisamos, nas nossas falas, delimitar e principalmente nomear espaços. É através do discurso que esses espaços tomam forma em nosso imaginário. E como Aceguá é um município cuja zona rural ocupa quase toda a extensão territorial, torna-se necessário nomear esses espaços outros que não são urbanos.

1.2 A escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pioneira está localizada no distrito do Minuano, a cerca de 20 km da sede do município de Aceguá. A instituição atende apenas o ensino fundamental anos iniciais e anos finais. A escola foi fundada em 20 de março de 2002, fez 17 anos em 2019.

Em 2019, o turno da manhã atendeu a turma de 5º ano do ensino fundamental anos iniciais e as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental anos finais. O turno da tarde está atendendo as turmas de Pré A, Pré B, 1º, 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental anos iniciais. São, ao total, 15 professores⁶ lecionando atualmente na escola. O corpo discente conta com aproximadamente 200 alunos.

⁶ Dos 15 professores, apenas uma professora mora em Aceguá, os demais moram em Bagé (a 60 km dali) e se deslocam todo dia para trabalhar. Como a escola se localiza em uma zona rural, são quatro horas diárias de viagem, duas horas de ida e duas horas de volta.

Comecei a trabalhar na Escola Pioneira em agosto de 2013. Em 2017, em março, pedi transferência a outra escola, localizada na sede do município. Como não me adaptei com a mudança, pedi o retorno à Escola Pioneira e fui atendida pela Secretaria Municipal de Educação de Aceguá. Retornei ao trabalho na Escola Pioneira no final de outubro desse mesmo ano.

1.3 Os sujeitos

Esta pesquisa foi realizada nas aulas de língua portuguesa da turma de 9º ano do ensino fundamental anos finais, no primeiro trimestre de 2019. Como a escola em que trabalho é a única mais próxima de onde residem a maioria dos alunos, há pouca alteração na configuração das turmas, de forma que na turma de 9º ano deste ano, quase todos os alunos estudam língua portuguesa comigo desde o 6º ano. Isso sem contar o período de março a outubro de 2017, período em que lecionei em outra escola, conforme mencionei acima.

A turma apresenta 15 alunos matriculados, 11 meninas e 4 meninos. Os alunos residem nas localidades próximas à escola na zona rural do município (conforme destaque no mapa apresentado anteriormente).

1.4 Sobre a escola, a academia e a formação docente

Além de apresentar brevemente o contexto desta pesquisa, creio que seja relevante também para esta autoetnografia traçar, em algumas palavras, a minha trajetória enquanto professora e pesquisadora, além das motivações para a escrita deste trabalho. Iniciarei meu relato a partir de uma lembrança que remete a uma reflexão sobre os espaços escolares.

Em 2010 participei do IX Seminário de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em São Paulo. Naquela ocasião, ouvi uma palestra da renomada pesquisadora Roxane Rojo. Nesse dia, ela contou uma pequena fábula sobre a escola. Não lembro exatamente as suas palavras, mas lembro da história porque ela me marcou e me fez refletir sobre a instituição escolar e as suas tradições. A fábula era sobre um homem que havia sido mantido congelado por anos ou estava em coma, não lembro bem. Esse homem acordou muitos e muitos anos depois e não reconheceu a sociedade que encontrou. Todos os lugares estavam diferentes e isso o perturbava muito. Foi então que ele entrou em uma escola e se sentiu bem, se sentiu em casa, porque a escola era o único lugar que não havia mudado nessa sociedade.

A *moral* dessa fábula não é difícil de depreender. Nossas vivências nos mostram que a escola mudou muito pouco ao longo dos anos. Embora venha sendo disseminado cada vez mais o uso de tecnologias e novos recursos educacionais, algumas coisas na escola nunca mudam: o quadro⁷ à frente da sala, as cadeiras ou carteiras dispostas em fileiras, os períodos de 45 ou 50 minutos, o sinal que indica a troca de períodos...

Essa organização já faz parte de nossas vivências e não nos causam estranhamento, pois esse é o *sistema escolar*. Apesar disso, os sujeitos do século XXI, nossos alunos de hoje, parecem cada vez menos se adaptar e se incluir nesse sistema. Por mais que conheçamos metodologias de trabalho em sala de aula que preveem uma organização da sala de aula em roda ou em círculo, ou trabalho em grupos, a forma mais comum e mais utilizada de se fazer e de se assistir aula ainda é em uma disposição em fileiras. Isso também porque tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, de uma forma geral, o público é grande: muitos alunos em uma mesma sala.

A lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - não determina especificamente o número de alunos por turma, deixando essa responsabilidade para cada sistema de ensino. O artigo 25 traz a seguinte orientação:

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. (BRASIL, 1996)

Esse artigo da LDB foi debatido na Câmara de Deputados e no Senado Federal em virtude de um projeto de lei que prevê novas especificações no quesito número de alunos por turma⁸. Na nova redação⁹, o parágrafo único seria:

⁷ O quadro deixou de ser o ‘quadro negro’, que na verdade sempre foi verde; quadro a giz e, em algumas escolas, passou a ser o quadro branco, a caneta.

⁸ Na Câmara dos Deputados aparece identificado como PL 4731/2012 e no Senado como PL n° 504/2011. Embora na página do Senado (ver. ref.) a tramitação apareça como encerrada, essa alteração ainda não aparece na LDB.

⁹A nova redação está disponível nas referências deste trabalho.

Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto no caput deste artigo, assegurado que o número máximo de alunos por turma não exceda a:

I – 25 (vinte e cinco), na pré-escola e nos 2 (dois) anos iniciais do ensino fundamental;

II – 35 (trinta e cinco), nos anos subsequentes do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 1996)

Essa alteração aparece como oficial no site do Senado desde 2012, mas, passados sete anos, ainda não foi oficializada na LDB. No Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação (CEED - RS), no parecer nº 1.400/2002, recomenda que sejam matriculados, no máximo, 35 alunos por turma nos anos finais do ensino fundamental.

Tal recomendação busca prevenir a superlotação de alunos por turma, mas o número máximo estipulado ainda é alto e isso interfere diretamente na qualidade do trabalho a ser realizado na escola, pois torna muito difícil o atendimento pessoal e individualizado dos alunos. Impede que os docentes de áreas específicas do ensino fundamental e médio, por exemplo, conheçam todos os seus alunos e os considerem como sujeitos, visto que muitos professores lecionam em 15 ou mais turmas. Infelizmente, muitas vezes alguns alunos são apenas um número a mais na chamada, visto que é inviável conhecer bem cada um deles, as suas histórias de vida, suas habilidades específicas, suas dificuldades, seus sonhos, seus anseios... Por vezes é até mesmo difícil saber o nome de cada um.

Quando ingressei no magistério eu ministrava aulas de língua inglesa e, como essa disciplina tem uma carga horária pequena no currículo escolar da instituição em que eu trabalhava¹⁰, eu precisava fazer uma complementação, dando aulas de português e de literatura também, de acordo com a minha formação acadêmica¹¹. Assim, no primeiro ano, tive dez turmas, oito turmas de inglês, uma de português e uma de literatura. Ministrava aula em dois turnos, tarde e noite. Depois de um ano, comecei a trabalhar mais 20h para poder manter o meu sustento e passei a ter mais nove turmas, totalizando 19 turmas para 40h semanais e trabalhando em três turnos.

Embora esse não seja o foco deste trabalho, creio que seja de extrema relevância discutir esse assunto aqui. São questões que me angustiam enquanto professora e também como pesquisadora. Diversas vezes leio em trabalhos acadêmicos que a melhoria na Educação

¹⁰ Na maioria das escolas públicas do Rio Grande do Sul, tanto a nível estadual quanto a nível municipal, a disciplina de língua inglesa conta com uma hora semanal no currículo, raras vezes possui duas aulas semanais, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

¹¹ Sou licenciada em Letras Português, Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Bagé (2011).

depende da formação continuada de professores. Esses trabalhos que leio me deixam com a impressão de que a chave para a '*grande mudança*' está na mão dos professores e, se ela não acontece, é porque estes não fazem por onde.

Ora, é preciso analisar de perto essas questões. Minha experiência acadêmica e profissional me mostrou que, na prática não é bem assim que as coisas funcionam. Quando comecei a lecionar, com todo o gás e com todos os ideais de um profissional recém-formado, imaginei que eu iria fazer, de fato, a grande diferença em minhas aulas. Mudar o mundo. Busquei aplicar tudo o que havia aprendido com os textos teóricos e discussões em sala de aula e, também, com minhas práticas de ensino bem-sucedidas durante os estágios obrigatórios. Lembro-me que fiz trabalhos de leitura e análise de textos, produções de textos com todas as minhas turmas e avaliações diversificadas e muitas vezes com questões dissertativas. Estava empolgadíssima com o trabalho, apesar do estranhamento e, por que não dizer, certa resistência dos alunos com esse tipo de metodologia de ensino.

Mas o resultado ao final de dois meses não foi o esperado por mim. Trabalhando 40 horas com as minhas 19 turmas de aproximadamente 35 alunos cada, (eu tinha, em média 665 alunos na faixa etária dos 12 aos 17 anos), ao final do bimestre eu não havia conseguido concluir o meu trabalho e não havia conseguido corrigir as avaliações que eu havia proposto. Eu não dispunha de tempo suficiente para ler com calma e criticamente tudo o que os alunos haviam escrito, muito menos para orientá-los individualmente como eu gostaria. Percebia, ao ler os textos, que cada um tinha as suas necessidades, os seus pontos fortes e seus pontos fracos, mas diante de todo aquele material que havíamos produzido, eu sentia um grande desespero, porque não sabia o que fazer.

Quando chegou o dia do conselho de classe eu era a única professora que não havia fechado as médias dos alunos e me senti incompetente. Como eu estava iniciando no magistério, meus colegas e a minha supervisora na época foram muito compreensivos comigo. Quando eu disse a ela e aos colegas o que havia feito, eles me disseram algo como: Mas tu não podes fazer assim. Assim tu não vais dar conta! Eu faço provas de marcar (provas objetivas) senão eu não consigo corrigir tudo. Tenho 60 horas, imagina! E a produção de texto a gente faz de vez em quando, com uma turma só...

Trago esse exemplo aqui, para ilustrar que trabalhar da forma como eu havia pensado naquela época se mostrou inviável. O choque que tive com a realidade em sala de aula não se deu apenas por questões de organização e avaliação escolar. Além disso, me sentia (e, na verdade, ainda me sinto) despreparada para lidar com a indisciplina em sala de aula. Queixa de muitos professores, a indisciplina é um fator constante nas escolas e o curso de licenciatura

não tem como nos preparar para isso. Mesmo com a experiência que tive nos estágios na graduação, o choque foi grande, pois são papéis distintos: o de estagiário e o de professor. Assumir uma turma como regente tem um peso muito maior do que fazer um estágio, pois temos todo um amparo e uma orientação tanto do professor da universidade, quanto do regente da turma que nos supervisiona.

Por conta dessas questões e outras de cunho mais pessoal do que profissional, houve um período em que adoeci, entrei em depressão e precisei recorrer a tratamento psicológico. Afastei-me da escola por duas semanas, pensei em abandonar o trabalho, mas tive apoio e incentivo de colegas, familiares e amigos e, mesmo com dificuldades, consegui permanecer trabalhando.

O conflito interno que senti nos dois primeiros anos de magistério foi enorme, pois percebi que eu precisava me *adequar* ao sistema. Por mais que eu tivesse lido inúmeros trabalhos acadêmicos que abordavam a importância da leitura e da produção textual em sala de aula, por mais que na época eu tivesse fazendo uma especialização em Leitura e Escrita, eu sabia que de nada adiantaria eu propor produções de texto aos meus alunos se eu não iria conseguir corrigir e orientar a todos, muito menos fazer isso mais de uma vez, propondo reescritas.

Então fui forçada a me *adequar* ao sistema, me *a-sujeitar* e trabalhar de uma forma que eu não acreditava, e não acredito ser, a melhor forma de trabalhar com ensino de línguas. Segui muitas vezes os conselhos dos meus colegas com mais experiência em sala de aula e aderi às provas objetivas, aos exercícios de classificação gramatical. Fiz isso mesmo sabendo que não era o melhor. Fiz isso mesmo não acreditando nessa forma de ensino. Fiz isso mesmo tendo uma formação acadêmica recente e atualizada. Fiz isso porque muitas vezes, na correria, era o que conseguia para fazer.

É por isso que eu acredito que a formação continuada não é a tábua de salvação para a melhoria da qualidade da educação. Porque de nada adianta formação enquanto um professor precisar trabalhar 40 ou 60 horas para conseguir pagar as suas contas no final do mês¹². Porque de nada adianta formação enquanto o sistema educacional brasileiro não mudar. E, mais uma vez afirmo, trago essa questão neste texto porque é um conflito interno que vivencio todos os dias, enquanto professora e também como pesquisadora.

Creio que, enquanto não houver valorização da profissão docente, a melhoria na qualidade de ensino ainda será muito pequena e pouco disseminada. É indispensável que

¹² Isso se ele não tiver o salário parcelado, situação vivenciada pelos professores da rede estadual do RS desde 2015.

ocorra uma mudança radical no sistema educacional brasileiro e nos pressupostos em que ele se baseia. Quero destacar neste trabalho questões que são conhecidas de todos, mas que muitas vezes são ignoradas ou deixadas de lado por não terem *uma solução prática*.

Quando destaco a questão da desvalorização do professor não o faço apenas por uma questão identitária ou emocional, mas também por uma questão bem prática: a baixa remuneração salarial. Para conseguir receber um salário que garanta a estabilidade financeira, muitos professores acabam tendo uma carga horária semanal de trabalho exorbitante e isso interfere diretamente na qualidade do trabalho realizado.

Nesse quesito, o ponto central não é o tempo de formação acadêmica do professor, nem a continuidade ou não dos seus estudos, tampouco o tempo de experiência em sala de aula. Mas a questão-chave é o *tempo*, mais precisamente a falta dele. Falta de tempo do professor para refletir sobre seus objetivos de ensino com cada turma, falta de tempo para planejar suas aulas, falta de tempo para corrigir as avaliações de suas disciplinas, falta de tempo para ler mais, falta de tempo para ir ao teatro, falta de tempo para ir ao cinema, falta de tempo para estar com a família...

Tudo o que vivemos influencia o que fazemos em sala de aula. Sinto isso na pele quando, em períodos de recesso escolar, períodos em que faço diversas atividades que não consigo fazer durante o período escolar, tenho inúmeras ideias de atividades para fazer com meus alunos. É preciso que tenhamos mudanças nas nossas políticas educacionais nacionais, é preciso que se leve em conta que nós professores precisamos de tempo para planejar nossas aulas. E que 1/3 da carga horária não é suficiente se temos 500 alunos. E que, às vezes, temos 500 alunos porque somos mal remunerados.

Eu diria que 60% da aula acontece antes entrarmos em sala porque no planejamento construímos o alicerce do que vamos fazer. E a longo prazo isso faz toda a diferença. Para exemplificar, farei uma analogia. Podemos comparar a formação escolar de nossos alunos com a construção de um prédio de muitos andares. Para que esse prédio se erga, é preciso, dentre outros procedimentos, que haja um projeto feito por profissionais, é preciso que objetivos sejam traçados, é necessário que seja feita a busca e a aquisição de materiais para a construção... E só então a obra começa, tijolo por tijolo. E cada andar (cada etapa escolar) precisa se sustentar, a partir de uma base firme e articulada. Nossas aulas são tijolos. Estamos empilhando tijolos uns em cima dos outros, aleatoriamente, em um processo mecânico de trabalho que nos empurra a começar a construção de outro andar, sem o de baixo estar formado. São os índices!

Fala-se tanto em ‘*ver o aluno como sujeito*’, mas quando se coloca todo o peso da crise na educação nos nossos ombros, nos ombros dos professores, *nós também não estamos sendo vistos como sujeitos*. Quando são feitas críticas ao trabalho de um professor em sala de aula, muitas vezes também não se está vendo esse professor como sujeito¹³.

Obviamente, há profissionais que, se analisássemos o trabalho em sala de aula, talvez pensássemos que ‘*poderia fazer muito mais*’. Com toda a desvalorização do professor na sociedade, muitos docentes abandonaram a luta e já não se empenham mais em suas aulas. Alguns dizem isso abertamente, já ouvi esse discurso de colegas diversas vezes. Apesar disso, sei que nenhum deles se orgulha *de ter desistido* e posso sentir na voz e no olhar, a desmotivação, a sensação de impotência... Mesmo no olhar daqueles que fingem não se importar. Não acredito que haja uma única pessoa que saia de casa para trabalhar pensando: ‘Vou fazer o pior que eu posso hoje’. Se existe alguém assim, então há algo de muito errado.

Ressalto neste texto essas questões porque faço parte dos dois mundos: o mundo da escola e o mundo da academia. Sei que esses mundos *estão* distantes, mas eles não *são* distantes. Vejo que escola e a academia poderiam ser mais próximas e poderiam aproveitar muito mais uma da outra.

No entanto, por vezes, a academia não tem um olhar mais sensível para a escola e para o professor e isso faz com o que ele se afaste da academia, se sentindo incompreendido. É o que acontece, a meu ver, com a resistência de grande parte dos docentes a qualquer referencial curricular implantado pelo governo. São políticas educacionais que não deixam de ser prescritivas e, com isso, são consideradas utópicas pela grande maioria dos professores que, em muitos casos, nem sequer leem o que dizem esses referenciais.

Essas são algumas das razões pelas quais a possibilidade de fazer um mestrado profissional se tornou tão importante para mim. Refletir sobre as questões que envolvem a sala de aula e contornar todas as dificuldades que vivencio no dia a dia me traz o alento de que nem tudo está perdido. Tenho grandes esperanças de contribuir com essas reflexões e, quem sabe, contribuir para a busca de novos caminhos, novos olhares em busca de mais qualidade na educação no nosso país. É um desejo um tanto quanto pretensioso, mas espero que este trabalho possa, pelo menos, trazer algumas ideias sobre como didatizar e trazer para o nosso dia a dia o conhecimento que vem sendo disseminado no chão da academia. Do chão da academia para o chão da escola. É com imenso prazer que estou compartilhando neste

¹³ Enquanto acadêmica me deixei pelos impulsos de tudo o que estava estudando, na teoria, coisas que faziam todo o sentido para mim e por vezes fiz críticas, em trabalhos acadêmicos, ao trabalho de alguns professores. Foram críticas com intenções construtivas, mas nem sempre foram vistas assim.

texto minhas vivências e dialogando com as vozes de outros professores através desta pesquisa e do produto pedagógico elaborado.

1.5 O porquê e pra quê da pesquisa

A relevância deste trabalho consiste em buscar contribuir para a formação do leitor literário nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Isto porque existe uma ruptura no sistema educacional brasileiro com relação à forma como a leitura tradicionalmente é apresentada aos alunos.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa comumente chamada de ‘Currículo’, os professores do magistério costumam incentivar muito a leitura com os seus alunos, seja em sala de aula, seja em casa. Diversas atividades lúdicas são realizadas promovendo e valorizando o contato dos alunos com os livros e com as histórias. Atividades são desenvolvidas para estimular a criatividade e a imaginação.

Quando ocorre a transição do aluno dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, a partir do 6º ano, muito se perde em termos de leitura. Muitos alunos deixam de ler ou leem pouco porque o incentivo à leitura já não é o mesmo que eles tinham nos anos iniciais. Antes, quando tinham apenas um (a) professor (a), os alunos eram acompanhados em suas atividades de leitura. Quando eles chegam ao 6º ano, de alguma forma se espera que eles sejam independentes o suficiente para buscarem leituras por si próprios, mas isso nem sempre acontece.

Uma das razões é o fato de que os alunos têm certa dificuldade de encontrar leituras com as quais se identifiquem. São, do 6º ano em diante, pré-adolescentes ou adolescentes, e as temáticas dos livros infantis não os interessam mais. E, na maioria das vezes, desconhecem as temáticas dos livros próprios para a faixa etária deles. Ou têm contato com leituras que não os agradaram nas aulas de língua portuguesa e, se o estudo foi centrado na estrutura do texto, grandes são as chances dos alunos pensarem que ‘ler é chato’¹⁴. E sem toda a sedução e ludicidade que tinham nos anos iniciais, acabam deixando a leitura de lado, em favor de outras atividades que lhes parecem mais prazerosas.

Logo, a relevância deste trabalho consiste em buscar amenizar os efeitos dessa ruptura no incentivo à formação do leitor literário no ensino fundamental. Cabe ressaltar que me

¹⁴ Infelizmente, escuto essa frase quase todos os dias de alguns alunos e até mesmo de colegas professores. Às vezes, uma leitura que não agradou já é suficiente para criar uma resistência à leitura e a generalização de que ler é ruim, de que é uma atividade sem graça.

refiro a ‘*contribuir* para a formação do leitor’ porque a formação de leitores é um processo contínuo – que se inicia desde a inserção do sujeito em atividades letradas.

De acordo com Cosson (2017) o processo que não iniciou com esta pesquisa e também não está completo com a conclusão deste trabalho. Apesar disso, este estudo traz questionamentos e proposições que visam ajudar aos professores e pesquisadores a darem continuidade a esse processo de formação do leitor literário em sala de aula.

Isto posto, meu objetivo geral de pesquisa é contribuir para o processo de formação do leitor literário nas minhas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Meus objetivos específicos são: 1. Investir no processo de letramento literário dos alunos; 2. Proporcionar aos alunos experiências de leitura crítica e reflexiva de contos literários, promovendo, a partir da leitura, o diálogo entre o *eu* e o *outro*; 3. Discutir questões que evocam o espaço como constituinte identitário do sujeito a partir da leitura de textos literários.

Esta dissertação está organizada em seis seções. Na presente seção, seção 1, apresento o contexto de investigação. Também apresento a justificativa e os objetivos da pesquisa. Na seção 2, apresento o enfoque do trabalho, fazendo um retrospecto sobre o contexto de ensino de línguas no Brasil (subseção 2.1). Na subseção 2.2, discuto questões relacionadas a leitura e a literatura na escola e na seção 2.3 faço um apanhado sobre como o ensino de literatura é abordado nos referenciais curriculares (Base Nacional Curricular – BNCC e Lições do Rio Grande) e abordo o conceito de educação linguística. Na sequência, na seção 3, discuto os subsídios teóricos relacionando-os com o contexto de investigação e dialogando com a proposta pedagógica elaborada. Na seção 4, apresento os aspectos metodológicos, traçando a trajetória da investigação (subseção 4.1), discutindo o método de pesquisa adotado, a autoetnografia (subseção 4.2). Na seção 5, buscarei (re) constituir o desenvolvimento da pesquisa, em busca de me (re) constituir como professora pesquisadora, lançando olhares sobre esse contínuo pesquisa-ensino-pesquisa. Por fim, na seção 6, apresentarei minhas palavras finais sobre a pesquisa, esperando que esta suscite novos diálogos e outras novas palavras. Na seção seguinte apresento as referências bibliográficas dos trabalhos com os quais dialoguei e da proposta pedagógica.

2 CONDUZINDO O DIÁLOGO

2.1 O contexto de ensino de português no Brasil

Diversos estudos apontam que ainda persiste uma prática pedagógica reducionista e fragmentada nas aulas de língua portuguesa no Brasil (ANTUNES, 2003; GERALDI, 2012; ROJO, 2009). Em muitos contextos, ainda temos um ensino muito focado na estrutura da língua, em detrimento de uma visão discursiva da linguagem que considere as inúmeras nuances vivenciadas pelos sujeitos no uso efetivo da língua, seja na escrita, seja na oralidade.

Os primeiros estudos teóricos sobre o lugar do texto na aula de língua portuguesa datam da década de 90. O professor e pesquisador Geraldi (2012) é um dos autores percursores no estudo sobre o papel do texto na aula de ensino de línguas no Brasil. Na obra organizada por ele, *O texto em sala de aula*, o autor traz uma reflexão muito pertinente sobre práticas pedagógicas de ensino de português e sobre concepções de linguagem.

No capítulo “Concepções de linguagem e ensino de Português”, o autor chama atenção para o fato de que no que se refere a comumente denominada ‘crise do sistema educacional brasileiro’, o mau desempenho linguístico dos alunos brasileiros ocupa um lugar de destaque. E cita como exemplos, para comprovar essa afirmação, os resultados dos alunos em avaliações como vestibular e o baixo nível de leitura.

Geraldi (2012) destaca que é necessário reconhecer, de um modo geral, o fracasso da escola no ensino de português, mas ressalta que isso não significa de forma alguma responsabilizar o professor. Ele menciona as condições de trabalho e a má remuneração, mas afirma que é preciso buscar no agora formas de melhorar a prática efetiva em sala de aula para que nos encaminhe cada vez mais em direção da escola que queremos. Não se trata, portanto, de apontar culpados, mas sim buscar meios de reverter, pouco a pouco, os problemas que viemos enfrentando.

2.2 Sobre a leitura e a literatura na escola

“E também não tenho nenhuma causa para defender, muito menos na literatura. Não quero denunciar nada escrevendo. A única coisa que me preocupa é provocar no leitor uma sensação parecida com a que eu sinto ao escrever determinado texto. Que o texto encontre a sensibilidade do leitor, que ele tenha uma ressonância fora de mim. O texto que vale a pena é aquele que consegue manter algum tipo de importância quando lido por alguém que não se sente envolvido com ele, como está (até os ossos) o autor. Não precisa ser do mesmo

grau nem da mesma ordem, essa importância, mas alguma coisa deve existir nesse texto para que ele faça vibrar a sensibilidade do outro. É isso que me interessa”. (Barbosa, 2007).

A mídia, dentre outros meios, disseminou a crença em nossa sociedade de que os brasileiros não leem. Essa crença, culturalmente aceita, sempre aparece no discurso de pessoas que trabalham com educação, mas também no discurso da população em geral. “Os alunos não leem”, essa frase é dita quase como um mantra, todos os dias, nos mais variados contextos sociais.

De forma geral, se associa a falta de hábito de leitura das pessoas ao uso de tecnologias e redes sociais, por exemplo. Segundo Colomer (2007):

[...] a irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer outros canais para a formação do imaginário coletivo; ao mesmo tempo, os mecanismos ideológicos para criar modelos de comportamento e de coesão social acharam excelentes caminhos nos poderosos meios de comunicação; e, além de outras funções, como a de entreter e de informar, que estiveram principalmente a cargo da literatura em outras épocas, foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias. (COLOMER, 2007, p. 22)

Acredita-se, portanto, que essas ferramentas estão tirando o lugar da leitura do cotidiano das pessoas. Isso não deixa de ser verdade, mas gostaria de fazer algumas ressalvas.

Ressalva 1: Os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias podem estimular, também, a busca pela leitura. Posso citar, como exemplos: as novelas televisivas e os filmes baseados em obras literárias, os grupos de debate sobre obras e autores em redes sociais, o crescimento dos clubes de leitura e clubes de livros, muitas vezes divulgados pela internet, dentre outros.

Ressalva 2: Ler e escrever são práticas sociais e, como tais, acompanham as mudanças na sociedade. Se houve mudanças na forma como as pessoas se relacionam com a leitura e com a escrita, isso inevitavelmente gerou mudanças no comportamento dos sujeitos e vice-versa.

Ressalva 3: A sociedade do século XXI é mais letrada do que nunca¹⁵. Estamos inseridos em práticas de leitura e de escrita a todo tempo, desde o momento em que acordamos até o momento em que vamos dormir.

A questão pertinente é: Sobre qual leitura e sobre qual escrita estamos falando? Quando falamos em ler ou em leitura, em geral vem à mente das pessoas a leitura de livros, a leitura de obras ficcionais. Logo, no senso comum, ler significa fazer a leitura de livros. Mas, na verdade, o conceito de leitura para o qual chamo a atenção aqui é mais abrangente. Então retomo a afirmação ‘os alunos não leem’. Será que isso é, de fato, verdade?

Se irmos além no conceito de leitura e, pensarmos mais além da leitura literária, podemos perceber que os alunos leem sim e leem muito. Não só leem como escrevem bastante também, sobretudo em ambientes virtuais ou em aparelhos eletrônicos como celulares, computadores e *tablets*. Mas essa forma de leitura e de escrita não é valorizada na sociedade como forma de conhecimento. Parece-me, então, que a questão não é que os alunos não leiam, mas *o que* eles leem.

Sendo assim, o que se ressalta e se critica quando se afirma que os alunos não leem é a falta de coesão deles na escrita, a dificuldade de manter uma unidade temática em um texto, os problemas ortográficos, as variações da escrita realizada em ambientes virtuais que são levadas para a escrita escolar, como o internetês, dentre outras questões.

Portanto, o que se está lamentando quando se afirma que os alunos não leem não é, em si, o fato de que eles não estão envolvidos no universo literário, mas sim a crença, nas entrelinhas, de que ler obras literárias é primordial para a internalização das convenções escritas da língua. Conforme destaca Colomer (2007):

[...] quando a sociedade se queixa de que os meninos e as meninas não leem, parece que se lamenta de não os ver sentados com uma obra literária nas mãos, mas o que se teme é que não dominem a língua escrita, de maneira que não tenham êxito na escola e comprometam com isso sua ascensão social [...]. (COLOMER, 2007. p. 34)

Logo, a importância da leitura literária na sociedade quase sempre vem associada a uma visão pragmática de leitura como forma de apreensão da norma culta padrão da língua portuguesa. Como se bastasse simplesmente ler textos literários para se apropriar das convenções ortográficas e gramaticais da língua.

¹⁵ Ver: ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: MASAGÃO, Vera (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global Editora, 2003.

Em parte, isso se deve ao fato de que, durante muitos anos, o ensino de línguas utilizava o texto literário como modelo para o estudo de questões gramaticais. No entanto, segundo Colomer (2007) após diversas críticas a essa forma de ensino, o texto literário começou a ser deixado de lado e começaram a serem inseridos outros textos, textos não literários. A inserção desses textos ocorreu também em virtude de se acreditar que o texto não literário, por demandar menos habilidades específicas do leitor, seria um modelo mais fácil de ser seguido para a produção escrita.

Segundo Colomer (2007):

Os estudos sobre história educativa¹⁶ demonstram que os professores sempre se inclinaram para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas das leituras literárias. Sua crença era compartilhada pelos pais de amplos setores sociais, que pensavam que seus filhos não podiam perder tempo em divagações. Então, como agora em tantas regiões pouco alfabetizadas, a literatura foi vista como um luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população, que devia aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida. (COLOMER, 2007, p. 35)

Devido a essa mudança de perspectiva com relação ao valor da literatura na sociedade, a utilidade do estudo da literatura passou a ser questionada.

No entanto, a partir de uma perspectiva de educação linguística, vários autores têm defendido o rompimento da dicotomia língua e literatura em prol do trabalho com texto literário na aula de língua. Em seu texto “*Gramática e Literatura: Desencontros e esperanças*”. Leite (2012) aborda a relação entre o estudo da língua e o estudo de literatura afirmando que dificilmente esses estudos são integrados, pois o texto literário acaba aparecendo nas aulas de Português muitas vezes como um material para consulta/estudo de determinada categoria gramatical. Isso acontece por conta da tendência das aulas de língua focarem no estudo abstrato da gramática. Embora esse texto tenha sido escrito no final da década de 80, esse diagnóstico ainda é atual¹⁷.

Leite (2012) questiona se a separação entre o ensino de língua e de literatura é de fato inevitável e busca discutir essa questão fazendo um aprofundamento teórico sobre as

¹⁶ CHARTIER, Anne Marie. La littérature de jeunesse à l'école primaire: histoire d'une reencontre inachevée, In: ZOUGHEBI, Henriette. **La littérature dès l'alphabet**, Paris, Galimard, 2002, p. 141-157.

¹⁷ O texto mencionado faz parte do livro *O texto na sala de aula*. O capítulo é uma versão modificada do texto publicado na revista Linha D'água, 4. São Paulo, Associação de Professores de Língua e Literatura – APLL, 1986.

concepções de linguagem e as concepções de literatura, destacando que os estudos linguísticos e de teoria literária dos últimos anos tem sido responsáveis por mostrar de forma mais nítida que de acordo com Leite (2012, p.18) “o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e... portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa”. Esses estudos mostram também como salienta Leite (2012, p.18) que “o uso literário da linguagem é um entre vários outros possíveis”.

A autora destaca que os professores têm frequentemente procurado superar na prática a dicotomia língua e literatura. Ainda estamos vivenciando esse processo. Ela ressalta também que não existe uma fórmula mágica para superar essa dicotomia, visto que os meios para superar essa limitação devem ser buscados por cada professor em suas práticas diárias.

Há ainda um longo caminho para se percorrer no quesito ‘metodologia de ensino’ de literatura. Sabemos que, por diversos fatores, muitas vezes a leitura de textos literários em sala de aula fica reduzida a leitura de trechos considerados mais importantes da obra, seguida de um questionário e/ou ficha de leitura. Ou, então, o enfoque da aula de literatura se torna os movimentos literários e a historicidade da literatura, na tarefa tão pouco atraente de memorizar datas, autores e obras.

O ‘como fazer’ ainda é a dúvida de muitos professores que tem como base, na maioria das vezes, duas referências: a forma como estudaram literatura na escola e a forma como estudaram literatura na faculdade. Um dos privilégios de ser professor é o fato de que fomos alunos um dia. Na verdade, nunca deixamos de ser alunos, pois estamos sempre estudando, de uma forma ou de outra, para ministrar aulas. Mas o fato é que nenhuma das duas referências que citei acima dão o respaldo necessário ao professor no trabalho em sala de aula.

Primeiramente porque a forma como estudaram na escola, a depender de quanto tempo faz isso, provavelmente foi um estudo que chamaríamos hoje de ‘tradicional’, um estudo mais voltado para a história da literatura e mais centrado na memorização de períodos literários. Segundo porque a forma como estudaram na faculdade provavelmente foi um estudo mais voltado para a teoria literária.

Apesar de haver uma crítica muito grande à falta de um trabalho efetivo com textos literários em sala de aula, somente a leitura não é suficiente. Cosson (2016) é enfático ao esclarecer que não basta a leitura do texto literário para que haja uma atividade de leitura literária. A leitura é apenas o começo. O autor esclarece que mesmo quando lemos o texto literário em casa, desacompanhados, a nossa leitura é fortemente condicionada a forma como aprendemos a ler na escola. Ou seja, não existe uma leitura neutra, pois de acordo com Cosson (2016, p. 26) "os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem

falar são os mecanismos de interpretação que usamos e grande parte deles são aprendidos na escola”.

Parece óbvio que o estudo da literatura na escola deve ir além da simples da leitura do texto, mas por vezes nem mesmo essa leitura acontece. Além disso, o *como* é feito também tem sido um fator questionado. É feita toda a leitura do texto integral ou apenas de um trecho? Essas são questões pertinentes quando se trata da escolarização da literatura.

Pessoalmente, enquanto professora pesquisadora, acredito que o ideal é a leitura de textos integrais, sempre que possível. No entanto, conhecendo a realidade da disciplina de literatura nas escolas sabemos que isso se torna difícil, devido a carga horária limitada e também a falta de recursos, como exemplares de livros para todos os alunos¹⁸.

Não posso deixar de mencionar a formação leitora do professor. Um professor que não tem o hábito de ler, que não renova seu repertório de leitura e que *não gosta* de ler, inevitavelmente não será um bom professor de literatura. Isso porque ele dificilmente conseguirá formar um leitor literário competente. Disseminou-se o discurso de que "ler é importante" e muitas pessoas repetem isso, mas quando perguntadas se gostam de ler, enumeram uma série de razões para não ler. O professor dizer aos alunos que ler é importante não é o suficiente para incentivar a leitura tampouco para formar um leitor. Portanto, existe uma questão bastante importante que se refere a formação do educador, desde quando ele era também um aluno até sua formação enquanto professor. As licenciaturas em línguas (Letras) ficam com a ingrata missão de formar um professor-leitor sendo que muitas vezes esse aluno ingressa no ensino superior sem ter uma base leitora.

2.3 Educação linguística e aprendizagem de língua portuguesa e literatura nos referenciais curriculares (Base Curricular Nacional – BNCC e Referencial Curricular do Rio Grande do Sul - Lições do Rio Grande)

A Base Nacional Curricular Comum, daqui em diante BNCC, traz quatro eixos de integração na área de Língua Portuguesa. São eles: leitura, produção de textos, oralidade e análise Linguística/Semiótica. O texto reforça diversas vezes que cada eixo apresenta suas dimensões e que todos os eixos se relacionam com práticas de linguagem situadas.

Nesse sentido, outra categoria organizadora do currículo apresenta na BNCC são os chamados campos de atuação. São eles: campo da vida cotidiana (apenas para os anos

¹⁸ E então esbarramos em questões legais, como a polêmica sobre as fotocópias de livros e os direitos autorais e de reprodução.

iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Os dois últimos campos citados aparecem mesclados nos anos iniciais sob o nome de ‘campo da vida pública’. Assim sendo, tanto os anos finais quanto os anos iniciais apresentam quatro campos de atuação.

O texto da BNCC é bastante elucidativo ao descrever esses campos de atuação e os diversos recortes que podem ser feitos a partir deles. Fica claro ao leitor que esses campos não são totalmente independentes, pelo contrário, eles se interseccionam de diversas formas. Segundo a BNCC, a divisão por campos tem também uma função didática, visto que possibilita ao leitor a compreensão de que os textos circulam tanto na prática escolar como na vida social, auxiliando, portanto, na organização dos saberes sobre a língua e outras linguagens em diferentes espaços.

Um desses campos do saber é o artístico-literário. Trago abaixo um excerto que apresenta sobre o que trata esse campo:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO: O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re) conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re) agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;
- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p. 156)

Chamou-me a atenção nessa passagem o termo ‘leitores-fruidores’. Um pouco mais adiante, a BNCC apresenta orientações sobre a formação de leitores:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (BRASIL, 2018, p. 157)

Esse *leitor-fruidor* de que trata a BNCC deve ser capaz de ler além da palavra, isto é, deverá ir além da simples compreensão do texto. Ele deverá ser capaz de compreender os textos literários a ponto de poder desfrutar dessa leitura enquanto experiência estética. Essa capacidade de compreensão, mas também de fruição, aparece nas dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental da BNCC. Trata-se da nona competência, a qual é delineada da seguinte maneira:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018)

É esse potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura que busquei explorar nas atividades elaboradas para meus alunos nas aulas de língua portuguesa.

Assim como a BNCC, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande, Rio Grande do Sul (2009) apresentam uma proposta de integração entre as disciplinas de língua portuguesa e literatura, concebendo a linguagem como interação entre sujeitos que estão imersos em um contexto sócio histórico cultural e ideológico. Essa integração, já evidenciada no título, é proposta na introdução à seção ‘Educação linguística e aprendizagem de língua portuguesa e literatura’. Partindo dessa proposta de ensino de língua portuguesa que amplie as suas concepções para os mais variados usos da linguagem, busco suporte nesse referencial para refletir e propor atividade para a formação do leitor literário nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental.

Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul - Lições do Rio Grande, Rio Grande do Sul (2009):

Estudar **língua e literatura** em uma única disciplina decorre do entendimento de que, **em ambas, o centro está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados.** A união desses componentes numa única disciplina fundamenta-se, ainda, na intensa relação que se estabelece entre os fenômenos da língua e da literatura na **constituição histórica do português como língua representativa de uma cultura.** Além disso, não apenas a linguagem é a matéria-prima a partir da qual a literatura é constituída, mas a literatura é, entre os diferentes usos da língua portuguesa, aquele mais vinculado à **produção de um conhecimento de si e do mundo especificamente fundado no fenômeno da língua,** limitado ao mesmo tempo por seus constrangimentos e viabilizado pelos seus potenciais expressivos. **Aprender e ensinar língua portuguesa significa também aprender e ensinar literatura, e vice-versa.** (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 53, *grifo* meu)

Destaco alguns trechos da citação acima por acreditar que são extremamente relevantes para a compreensão da posição teórica e ideológica que assumo neste trabalho. Começando pela concepção de que língua e literatura são indissociáveis, visto que, conforme grifado na citação acima, de acordo com o Referencial Curricular do Rio grande - Lições do Rio Grande, Rio Grande do Sul (2009, p.53) traz que “em ambas, o centro está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados”. É por essa razão que busco dar um espaço maior para o texto literário na aula de língua portuguesa, começando pelo ensino fundamental.

Essa concepção de que língua e literatura devem caminhar juntas advém do conceito de ‘educação linguística’. Bagno e Rangel (2005) definem educação linguística como:

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63)

Como podemos perceber, esse conceito é bastante amplo e engloba mais do que o processo de ensino e aprendizagem na escola, mas a formação linguística do sujeito ao longo de toda a vida.

A partir desse posicionamento, podemos entender que a linguagem literária, assim como outras tantas formas de linguagem, deve ser estudada também na aula de língua portuguesa.

No entanto, há autores que criticam esse posicionamento, pois acreditam a inclusão da literatura nesse conceito mais amplo de “educação linguística” é uma forma de descaracterizar a literatura e as suas funções, além de deixar o seu estudo subordinado ao estudo da língua.

Contudo, é preciso considerar que a leitura de textos literários e a formação literária dos alunos não deve iniciar apenas no Ensino Médio. Logo, é preciso ampliar o estudo do texto literário nas aulas de língua portuguesa sim, até mesmo pela questão curricular: Tradicionalmente as aulas de língua materna têm uma carga horária maior no currículo.

Não irei aprofundar aqui nas questões políticas e ideológicas que certamente envolvem essa ‘tradição’, por assim dizer, de dar um espaço maior para certas disciplinas em detrimento de outras na grade curricular. Porém, o fato é que tem se buscado cada vez mais romper com essa ideia de se ter disciplinas fechadas e tem se pensado mais em um currículo interdisciplinar, ou ainda, transdisciplinar, visto que o conhecimento não é fragmentado, pelo contrário, a aprendizagem se dá na inter-relação de ideias.

3 DIÁLOGOS COM A TEORIA

3.1 Tecendo a rede: construtos teóricos

“ Porque sempre tive comigo que é preciso fazer a linguagem cantar, é preciso que a frase liberte a sua música; é uma melodia que encadeia tudo isso, que amarra o texto. A gente escreve contra o silêncio, no silêncio, não para anulá-lo mas para fazer parte dele, para valorizá-lo pelo contraste. O silêncio é o branco da folha. Sem ele não há texto. E a literatura é isso, é o som escrito”. (Barbosa, 2007)

FIGURA 2 – A flor da linguagem



Fonte: Autora (2019)

Trago nesta subseção o esquema acima, a flor da linguagem, para ilustrar como cada construto teórico se (inter) relaciona formando elos que têm como base a linguagem. Cada construto depende um do outro para a constituição desta pesquisa, convergindo e divergindo no diálogo polifônico de muitas vozes de diversos autores. Conforme destaca Bakhtin (2017, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Buscarei, então, tecer essa rede de construtos relacionando-os com os meus propósitos com esta pesquisa e com a abordagem metodológica utilizada.

Bakhtin se diferencia de Saussure ao considera a fala, a enunciação, como objeto de estudo da linguagem. Para ambos autores a língua é um fato social, mas, para Bakhtin (2014), é na fala que a língua concretiza sua natureza social, pois está diretamente ligada à comunicação e à interação. De acordo com Bakhtin (2014, p. 36) “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. Trata-se, portanto, de um signo neutro no sentido de que a palavra não possui uma função ideológica específica, podendo preencher qualquer função ideológica (2014, p. 37).

Para Bakhtin (2014, p. 31, *grifo* do autor) “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*”. Portanto, a linguagem é composta por signos ideológicos. Não podemos deixar de lado, ao tratarmos da linguagem, a cultura. Nas palavras de Bakhtin:

Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de *outra* cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). (BAKHTIN, 2017, p. 368 – *grifo* do autor)

Para que haja essa compreensão entre culturas, é necessário a exotopia (estar fora do meu lugar), pois o outro que me compreende está fora de mim e tem um excedente de visão que, como explica Bakhtin:

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim. A exotopia concreta que beneficia só a mim, e a de todos os outros a meu respeito, sem exceção, assim como o excedente de minha visão que ela condiciona, em comparação a cada um dos outros (e, correlativamente, uma certa carência — o que vejo do outro é precisamente o que só o outro vê quando se trata de mim, mas isso não é essencial para nosso propósito pois, em minha vida, a inter-relação “*eu-o outro*”[...]. (BAKHTIN, 2017, p. 369)

Cosson (2017) esclarece que apesar dos estudos de Iser na estética da recepção considerarem a interação entre texto e leitor para a construção dos sentidos do texto, esse ‘leitor’ é uma categoria abstrata, visto que não diz respeito ao leitor ‘real’. Nesse sentido, por não ser o leitor real, essa categoria não consegue englobar determinadas singularidades. Cosson (2017) cita como exemplos o contexto sociodiscursivo e ideológico em que o leitor está inserido. Segundo ele, esse contexto influencia a forma como o sujeito fará a leitura do

texto, interferindo no ‘horizonte de expectativas’. Por essa razão, quando se pensa em leitura deve-se considerar a interação entre autor-texto-leitor e o contexto sociodiscursivo.

3.2 O que entendo por leitura e por literatura

[...] não concebo a literatura como simples contação de história. Literatura é forma, é linguagem. É isso que vai provocar o choque estético. Então, mesmo "sem entender" (o que é entender uma obra de arte?; ela precisa ser "entendida"?; ela existe para ser "entendida"?), você se sente tocado pelo texto”. (Barbosa, 2007)

Nesta seção, apresentarei os conceitos de leitura e de literatura com os quais dialogo¹⁹. Neste trabalho busco suporte teórico em Cosson (2017) quando este afirma que se baseia em Bakhtin (2011, 2014) e que compreende a leitura como produção de sentidos em um diálogo. O texto literário é parte desse ‘diálogo’, o texto não é o meio, mas o fim para representar a natureza humana do sujeito dentro de um contexto sócio histórico cultural e ideológico. Por meio do texto, o sujeito autor e o sujeito leitor se (re) constroem no diálogo através do texto que está inserido em um Discurso mais amplo.

Para Cosson (2017, p.35) “ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros”. E o autor Cosson (2017, p. 36) vai além, ao afirmar que esse diálogo com o passado “cria vínculos, estabelece laços entre o leitor e o mundo e os outros leitores”. A leitura é, portanto, um processo de produção de sentidos que engloba o leitor, o autor, o texto e o contexto. Esse é o conceito de leitura que estou utilizando como base conceitual neste trabalho²⁰. Delimitado o conceito de leitura, resta agora traçar teoricamente o que estou entendendo como ‘literatura’.

O vocábulo leitura e o vocábulo literatura são muito próximos graficamente, mas diferem conceitualmente. Para delimitar ambos conceitos se faz necessária uma reflexão ampla e coerente sobre linguagem. Candido (1995) em seu texto *O direito à literatura* apresenta um conceito amplo de literatura. Para Candido (1995, p. 176), a literatura está presente em “todas criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, chiste, até as

¹⁹ Destaco que meu propósito neste trabalho não é esgotar a discussão sobre esses conceitos, mas focalizar no viés teórico que sustentou a construção desta pesquisa. Por essa razão não faço uma exaustiva discussão de conceitos, tampouco uma retomada histórica dos mesmos.

²⁰ Cabe ressaltar que não é propósito deste trabalho esgotar a discussão conceitual dos termos, mas apontar as perspectivas teóricas que fundamentaram a minha pesquisa.

formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Na perspectiva do autor, a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e, assim sendo, não é possível viver sem ela, pois, segundo ele, não é possível viver sem alguma forma de fabulação. Essa visão mais ampla de literatura, nos mostra que seu papel não está atrelado apenas à escola. A escola, enquanto uma instituição formadora de leitores, é apenas uma instância social que leva ao sujeitos ao acesso à literatura.

A respeito da leitura literária, o autor destaca que esta não é uma leitura inofensiva, inocente, visto que o acesso à literatura é, também, um instrumento de empoderamento do sujeito. Segundo Candido (1995, p. 178), “ela (a literatura) tem papel formador de personalidade”. Para Candido (1995, p. 178 - *grifo* nosso) “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído, e é grande o poder humanizador dessa construção, *enquanto construção*”.

Quer dizer, a obra literária suscita no leitor a reflexão, mas não apenas isso. Esse poder humanizador da literatura é descrito por Candido (1995, p. 182) como um processo que permite ao sujeito “a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

Candido (1995, p.182) destaca ainda que “as produções literárias, de todos os tipos e níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo”.

Cosson (2016) também atribui à literatura esse papel humanizador. Segundo ele:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2016, p. 17)

Teresa Colomer (2007) também discorre sobre o papel da literatura e o objetivo da educação literária. Segundo ela:

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*. (...) Em segundo lugar, o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social e cultural*, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. (...) Em terceiro lugar, o ensino da literatura pode reformular a antiga justificativa sobre sua idoneidade na formação linguística. (COLOMER, 2007, p. 31-32, *grifo da autora*).

Vivemos atualmente sob um ideal pragmático de que tudo o que fazemos e ou aprendemos deve ter uma função prática. Talvez essa seja uma das razões pelas quais disciplinas que dão uma formação mais subjetiva e humanística vem sendo desprezadas ou consideradas menos importantes.

Neste trabalho, dialogo com os autores mencionados acima e assim como nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande (2009), estou pensando o ensino de língua e literatura interligados, pois no ensino fundamental não há uma disciplina específica para a literatura, mas ambas têm como essência a linguagem.

3.3 Letramento literário e formação do leitor

“Se pegou o livro, se vai ler, tem que fazer parte, tem que estar lá dentro como os personagens”. (*Barbosa, 2007*)

Esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir para a formação do leitor literário. Para tal, serão propostas por mim algumas atividades que visam o letramento literário dos alunos. Paulino e Cosson (2009, p. 67) conceituam letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Cabe ressaltar que o letramento literário é um processo, conforme afirma Paulino e Cosson (2009). Logo, esta pesquisa não pretende dar por terminada a tarefa de ‘letrar’ os alunos em textos literários, mas dar continuidade a esse processo que se iniciou desde que os alunos se iniciaram pelo universo das práticas letradas e continuará até o fim da vida. Conforme destacam os autores:

[...] considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67)

Torna-se importante destacar que embora esse processo se inicie muito de começar a escola, o letramento literário, de acordo com Souza e Cosson (2011, p. 102), “precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”. Logo, o papel do professor enquanto mediador é de contribuir como ressalta Paulino e Cosson (2009, p. 67) para a “apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura”.

Segundo Paulino e Cosson (2009, p. 69), a leitura envolve também a escrita. A leitura, “essa interação verbal intensa que é o primeiro procedimento do ato de fazer sentido no letramento literário envolve tanto a leitura quanto a escrita, pois entendemos que ambas são parte do mesmo processo de construção de sentidos da literatura”. Os autores destacam ainda a importância da experiência do leitor com o texto literário, uma vez que:

[...] a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano. É por essa razão que concebemos o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70)

Souza e Cosson (2011) destacam ainda que:

[...] o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (SOUZA; COSSON, 2001, p. 103)

Além disso, Cosson (2016, p. 23) destaca que "o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola". O autor destaca que a questão não é se se deve

escolarizar a literatura ou não, mas como se deve fazer essa escolarização sem tirar a sua essência e sem retirar seu poder de humanização.

4 (EN) CAMINHAMENTOS

4.1 Trajetória de investigação

“O desejo (muito grande) da escrita, a magreza, no sentido de que o que sai é sempre pouco, sempre espremido, sempre em conta-gotas, e a lentidão, que está aliada à magreza: as coisas custam para ganhar forma, se desenham confusamente, tateiam, e tudo isso leva muito tempo e requer uma energia muito grande para, às vezes, gerar um movimento ínfimo”. (*Barbosa, 2007*)

A trajetória desta investigação foi traçada da seguinte forma: Em um primeiro momento, fiz muitas leituras teóricas sobre ensino de língua e literatura e a formação do leitor literário, assim como busquei aprofundar minhas leituras sobre conceitos que considerei centrais neste trabalho e sobre os quais discorri na seção 3. Em seguida, na etapa do desenvolvimento do projeto, fiz ainda leituras teóricas, mas foquei minha atenção na elaboração da proposta pedagógica que começou a ser aplicada no primeiro trimestre de 2018, no início do ano letivo.

Em 2018, fiz a leitura de alguns contos com os alunos, mas a aplicação da proposta pedagógica passei por algumas dificuldades que acabaram me impedindo de ir adiante. Uma das minhas angústias era ter elaborado um projeto voltado para a formação do leitor literário em uma turma em que havia dois alunos inclusos, dois alunos que não eram alfabetizados. Eu poderia ter escolhido outra turma por causa disso, mas não me pareceu ser a atitude correta a ser tomada. Então, decidi aplicar a proposta pedagógica nessa turma e me desafiar a pensar em formas de inclui-los nas atividades de leitura, ainda que não lessem.

Tive o cuidado de sempre fazer a leitura oral dos contos. Às vezes eu lia, às vezes os alunos liam. Assim, os alunos inclusos conheceram também os textos. Mas obviamente eu não poderia avaliá-los da mesma forma que os demais, já que pretendia explorar aspectos da materialidade linguística, o que incluía, obviamente, o texto escrito.

No entanto, não foi apenas esse entrave que enfrentei. Eu estava fazendo as leituras com os alunos e durante as aulas fazia algumas perguntas orais para toda a turma. Mas como nem todos respondiam – sempre há alunos que falam mais e outros que falam menos, então eu colocava algumas perguntas como tópicos para que eles comentassem sobre a leitura. Inicialmente eu havia pensando em utilizar diários de leitura. Cheguei a pedir que os alunos escrevessem sobre os textos lidos, mas eles não sabiam escrever diários de leitura. Escreviam

apenas se tinham gostado ou não, escreviam que tinham achado a leitura fácil ou difícil... Mas os comentários deles eram bem curtos, não conseguiam aprofundar, pois não estavam familiarizados com esse tipo de escrita.

Então dei-me conta de que estava com uma proposta para formação do leitor, mas iria avaliar a escrita. Leitura e escrita andam juntas, mas eu estava pedindo aos meus alunos para escreverem um gênero que eles nunca haviam escrito antes, nem sequer lido. Tive a ideia de buscar mais sobre diários de leitura e levar alguns exemplos para eles lerem, mas não queria que eles seguissem um modelo pronto. Esperava que eles próprios encontrassem a melhor forma de se expressarem.

Foi nessa etapa em que eu parei. Senti-me perdida e perdi o entusiasmo. A rotina do trabalho foi me sobrecarregando e eu fui adiando o momento de retomar a aplicação da proposta. Eu queria fazer as coisas da melhor maneira possível e a forma como estava fazendo parecia errada. O meu projeto do mestrado teve muitos contratempos e eu o alterei completamente aproximadamente um mês antes da minha qualificação, em dezembro de 2017. Eu pedi transferência de uma escola para outra e mudei totalmente o propósito da minha pesquisa.

A única coisa que eu não alterei no meu projeto foi a escolha da turma. Escolhi os alunos do 9º ano para aplicação da proposta pedagógica porque fazendo uma análise e autocrítica ao meu trabalho enquanto professora de português, dei-me conta de que trabalhei muito pouco com textos literários. Lamento muito isso, pois sou apaixonada por literatura desde muito jovem. Fiquei refletindo na formação que estava dando aos meus alunos. Tenho uma responsabilidade muito grande porque trabalho do 6º ao 9º ano na escola, quer dizer, todo o ensino fundamental dos alunos é comigo. Por isso, pensando em preencher ainda que em parte essa lacuna, escolhi a turma que estaria saindo da escola naquele ano.

Outra razão para essa escolha é a observação que venho fazendo ao longo dos anos. Eu sou a responsável pelo empréstimo dos livros da biblioteca, já que a escola não possui bibliotecário (a). Noto que no 6º e no 7º ano os alunos ficam muito empolgados com essas trocas e quase todos levam livros para ler em casa. Mas a partir do 8º ano esse número de leitores começa a cair. No 9º é uma minoria que faz empréstimo de livros. Já questionei algumas turmas sobre isso e alguns alunos disseram que já leram todos os livros da biblioteca, outros disseram que os livros são velhos... Contudo, a cada ano são adquiridos novos livros e tenho certeza de que há muitos livros que eles ainda não leram.

Enfim, essas foram as razões para a escolha da turma do 9º ano. Mas o tempo foi passando e acabei não terminando a aplicação em 2018. Sofri bastante por isso. Queria fazer,

mas ao mesmo tempo não tinha forças, então eu adiei o máximo que pude. Precisei retomar meu tratamento psicológico e pedi à universidade uma prorrogação no prazo de entrega desta dissertação.

No que se refere ao trabalho ou aos estudos sou sempre muito exigente comigo mesma. Por mais que eu saiba que estou tentando fazer o melhor, às vezes não parece ser o suficiente, então eu fico me torturando. Torturei-me por meses por causa desta dissertação. Não queria fazer um trabalho mal feito, mas também não queria deixar de fazê-lo.

Ser professor é muito desgastante. Seja por cobranças externas ou por cobranças internas, a pressão psicológica é grande, pois temos um papel importante na vida de nossos alunos. Ser professor e estudante ao mesmo tempo é mais desgastante ainda, principalmente quando se tem uma carga horária de trabalho excessiva. Ser professor é ter que se superar todos os dias.

Superando meus próprios medos, reelaborei a proposta que comecei a aplicar em 2018 para aplicar novamente em 2019, na turma do 9º ano. Apliquei a proposta pedagógica na escola no 1º trimestre. Durante a aplicação, escrevi um diário reflexivo, relatando as atividades desenvolvidas em sala de aula e as minhas impressões. Fiz também gravações em áudio das aulas para registrar os comentários dos alunos e a forma como ministrei a aula. Depois da aplicação, me voltei novamente para as leituras teóricas para analisar as atividades propostas e o retorno dos alunos, retomando os meus objetivos iniciais de pesquisa. Realizada a discussão dos dados, apresentei as considerações finais desta dissertação.

4.2 Autoetnografia

“Escrever é se arriscar, se não for assim não vale a pena”. (*Barbosa, 2007*)

Este trabalho consiste em uma pesquisa de cunho autoetnográfico. Antes de discorrer sobre o termo autoetnografia, acho importante conceituar etnografia. O método etnográfico era utilizado principalmente em estudos da Antropologia. Com o avanço e a conversão entre as ciências sociais, o método etnográfico passou a ser usado também por uma das subáreas da Linguística, a Antropologia Linguística. Duranti (2000) discorre sobre o método etnográfico em sua obra *Antropologia Linguística*. Segundo o autor:

Podemos dizer que uma etnografia é a descrição escrita da organização social, as atividades, os recursos simbólicos e materiais e as práticas interpretativas que caracterizam um grupo particular de sujeitos. Uma descrição assim surge da interpretação direta e prolongada na vida social de uma comunidade e implica dois fatores aparentemente contraditórios: (i) uma habilidade para retroceder e se distanciar de reações imediatas e condicionadas culturalmente, com a finalidade de conseguir um grau aceitável de “objetividade”, e (ii) a intenção de conseguir uma identificação suficiente ou empatia com os membros do grupo, com o propósito de poder ter uma perspectiva interna, o que os antropólogos chamam de “o ponto de vista émico”. (DURANTI, 2000, p. 126, tradução minha²¹).

Optei pelo método etnográfico porque em minha pesquisa estarei desenvolvendo dois papéis: o de professora e o de pesquisadora. Nesse sentido, estarei todo o tempo buscando um certo afastamento que me possibilite olhar com olhos críticos para a minha sala de aula. Ao mesmo tempo, estarei negociando os significados das práticas pedagógicas com os alunos, visando o engajamento deles na minha proposta. Logo, o método etnográfico se mostrou para mim como um suporte metodológico que me permite esse jogo entre o *Eu* e o *Outro*, entre a Jociele *professora* e a Jociele *pesquisadora*.

Mais do que produzir um trabalho acadêmico, enquanto escrevo esta pesquisa estou me colocando como sujeito no mundo. E como não poderia deixar de ser, coloco toda a minha subjetividade, minhas ideologias, meus anseios e minhas angústias neste trabalho, o qual está sendo construído no diálogo com muitas vozes: diálogo com professor orientador, professores do mestrado, colegas professores, colegas do mestrado, alunos, autores dos textos teóricos em que busco suporte... Enfim, são muitas vozes que neste texto estão em intenso diálogo.

Essa é uma das razões pela qual optei por, dentro do método etnográfico, escrever uma autoetnografia. Segundo Chang (2007):

Autoetnografia é uma pesquisa etnográfica que utiliza materiais autobiográficos do pesquisador como dados principais. Diferente de outras narrativas pessoais como a autobiografia, a autoetnografia enfatiza uma análise e interpretação cultural do comportamento do pesquisador, seus pensamentos e experiências em relação aos outros na sociedade. (CHANG, 2007, p. 1, tradução minha)

²¹ [...] podemos decir que una etnografía es la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos. Una descripción así suele surgir de la participación directa y prolongada en la vida social de una comunidad, e implica dos cualidades aparentemente contradictorias: (i) una habilidad para retroceder y distanciarse uno mismo de las reacciones inmediatas y condicionadas culturalmente, con el fin de conseguir un grado aceptable de “objetividad”, y (ii) la intención de conseguir una identificación suficiente o empatía con los miembros del grupo, a fin de poder obtener una perspectiva interna, lo que los antropólogos llaman “el punto de vista émico. (DURANTI, 2000, p. 126)

Enquanto professora pesquisadora, analisei diferentes materiais em meu trabalho. Mas esses materiais não serão produzidos apenas por mim. Além da análise do diário reflexivo que escreverei durante o desenvolvimento da pesquisa e das gravações em áudio das aulas, também analisarei as atividades realizadas pelos alunos. Dessa forma, poderei fazer o entrecruzamento da minha perspectiva enquanto professora e da perspectiva deles enquanto alunos. Dessa forma, acredito que terei como alcançar uma análise mais abrangente desse espaço de sala de aula, nesse período de tempo. Versiani (2002, p. 68) afirma que “[...] o conceito de autoetnografia também parece produtivo para a leitura de escritas de sujeitos/autores que refletem sobre sua própria inserção social, histórica, identitária e, em especial no caso de subjetividade ligadas a grupos minoritários”. A opção pelo método autoetnográfico advém também da minha busca por entender os significados e representações das práticas pedagógicas voltadas para a leitura em sala de aula. Assim, estarei observando e negociando valores, representações, hábitos e comportamentos de meus alunos.

Sobre o método etnográfico, Clifford (1998), destaca:

Torna-se necessário conceber a etnografia não como a experiência e a interpretação de uma “outra” realidade circunscrita, mas sim como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois, e muitas vezes mais, sujeitos conscientes e politicamente significativos. Paradigmas de experiência e interpretação dando lugar a paradigmas discursivos de diálogo e polifonia (...) Um modelo discursivo de prática etnográfica traz para o centro da cena a intersubjetividade de toda fala, juntamente com seu contexto performativo imediato (CLIFFORD, 1998, p. 43)

Daniela Beccaccia Versiani em seu texto *Autoetnografia: uma alternativa conceitual*, destaca a mudança de paradigma que Clifford (1998) aponta nas etnografias pós-modernas referindo-se a não negação da experiência pessoal do pesquisando, levando em conta, portanto, as intersubjetividades de etnógrafo e etnografado. Isto porque tradicionalmente nos métodos etnográficos usados pela Antropologia, o pesquisador buscava representar o *Outro*, isto é, os sujeitos pesquisados a partir de suas observações, de sua participação no contexto pesquisado e de suas perspectivas.

Versiani (2002) aponta que:

Ao abalar o tradicional modelo de etnografia, estas experiências textuais apontam para um novo papel a ser desempenhado pelo antropólogo que, destituído da autoridade de “representar o outro”, passa a desempenhar a função distinta do papel

tradicional do antropólogo. Ou seja, ao invés de falar sobre o Outro, ou pelo Outro, o antropólogo passa a falar com o outro, através de uma elaboração etnográfica de uma escrita dialógica e/ou polifônica que busca ser uma “alegoria” do encontro entre subjetividades de diferentes culturas: a dos etnografados e a sua própria. (VERSIANI, 2002, p. 67)

Buscando suporte na metodologia etnográfica, busco reconhecer meus alunos enquanto sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem: sujeitos que são capazes de refletir, questionar e (in) validar determinadas práticas pedagógicas a partir de suas representações e valores culturais.

4.3 Mediação e atividades para leitura literária: a proposta pedagógica

“A construção, a elaboração, fazem parte da coisa. Afinal, é o que dá forma ao sonho. Mas não acredito na construção prévia, tipo agora vou fazer isso, isso e isso. Vou escrever um texto que vai ser assim, assim e assim. Não, toda construção, toda elaboração é também criação, é descoberta junto com o texto. Porque é preciso descobrir o texto a cada frase, nada está ganho antes do ponto final”. (Barbosa, 2007)

A proposta de intervenção pedagógica foi aplicada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental anos finais. O gênero discursivo trabalhado foi o conto literário e as atividades propostas tiveram como objetivo geral investir no letramento literário dos alunos. A temática central para seleção dos textos literários é ‘o espaço como constitutivo identitário do sujeito’.

Bakhtin (2000) traz o conceito de gênero discursivo como sendo os tipos de enunciados (orais, escritos) relativamente estáveis elaborados por cada esfera (acadêmica, religiosa, jurídica, *etc.*) de utilização da língua. Assim, os gêneros (tanto da língua como da literatura), ao longo dos séculos de sua existência, acumulam as formas de uma visão do mundo e de um pensamento.

A escolha do conto literário se deu pelo fato de ser um gênero narrativo. Contar histórias é algo intrínseco do ser humano e com o trabalho com o conto busquei mostrar aos alunos que há diferentes formas de contar, assim como há diferentes modalidades do contar: contar de forma oral, contar por escrito, *etc.* Embora inexperientes em leitura literária, os alunos costumam ouvir, ler e contar histórias o tempo todo. Através da leitura de textos literários podemos possibilitar que os alunos expandam seus horizontes de leitura e de mundo. Cosson (2016, p. 17) afirma que "a experiência literária não só nos permite saber da vida por

meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. No diálogo com os 'outros' (na figura de personagens dos contos e na figura de seus pares - colegas, e professora) os alunos podem expandir os seus horizontes e não só conhecer novas realidades como vivenciar essas realidades.

Uma das grandes dificuldades que provavelmente todos os professores de língua e/ou literatura enfrentam ou já enfrentaram é a seleção dos textos a serem trabalhados com os alunos. A dificuldade diz respeito a todos os fatores que precisam ser levados em conta. São eles: O nível de escolaridade, isto é, a etapa da escolarização do aluno, o nível de conhecimento e de leitura da turma, a qualidade do texto, dentre outros. E tudo isso precisa ser dosado.

Muitas vezes, enquanto professores, acabamos optando por trabalhar sempre com os mesmos textos, textos que conhecemos e que gostamos. Apesar disso, é preciso que busquemos sempre conhecer mais textos para que possamos ampliar o nosso repertório de leitura e o repertório de leitura do aluno também.

Na elaboração do projeto pedagógico estive em conflito diversas vezes porque, ao mesmo tempo que queria despertar nos alunos o gosto pela leitura dos contos literários, temia que ocorresse justamente o contrário. Isso porque, por um lado, a falta de habilidade de leitura atrapalha a aquisição do gosto e do hábito de ler. Ninguém gosta de algo que não entende ou que acha extremamente difícil. Mas por outro lado, creio que seja meu papel como professora expandir os horizontes dos meus alunos e auxiliá-los a melhorar seus níveis de leitura. Para isso, é importante que eles saiam da zona de conforto, leiam outros gêneros além dos que já estão acostumados.

Ainda que me preocupasse com a dificuldade de leitura que eles teriam, insisti em incluir na seleção alguns textos com uma linguagem mais complexa. Opto por correr o risco de os alunos detestarem a leitura desses textos porque sei que se eu não fizer essa leitura com eles, dificilmente ela será feita em outro lugar. Conhecendo o contexto em que meus alunos vivem, sei que dificilmente eles lerão um conto do Simões Lopes Neto fora da escola. E não se trata de privilegiar os grandes nomes da literatura, mas se trata de inserir meus alunos em um universo cultural a que muitas vezes só se tem acesso na escola. Sinto o dever de trabalhar isso com eles e creio que eles têm o direito de conhecer. Podem até não gostar, mas terão conhecido. Eles terão essa experiência. E eu estarei lá para orientá-los.

Mas apesar de acreditar nisso, desde o início tive a preocupação de que a leitura de textos literários não parecesse algo muito difícil para os alunos. Para isso, fiz toda uma preparação para as leituras, buscando ampará-los, principalmente nas leituras mais complexas.

Selecionei textos que retratavam diferentes contextos para que pudéssemos fazer sempre o contraponto entre o *eu* e o *outro* e para que eles pudessem experienciar outros. A intenção sempre foi *empoderá-los* a partir da leitura, rompendo o senso comum de que a literatura é para poucos. Muito pelo contrário, a literatura é para todos e por essa razão devemos garantir o espaço dela na escola.

Assim sendo, selecionei textos de autores canônicos (João Simões de Lopes Neto e Moacyr Scliar) e um texto de um autor da literatura africana de língua portuguesa (Mia Couto). Busquei selecionar textos que trouxessem uma marca significativa do espaço e do tempo que retratam, assim como busquei estabelecer paralelos de disparidade e de semelhança entre os sujeitos.

A BNCC, no que se refere à diversidade de textos, traz a seguinte orientação:

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (BRASIL, 2018, p. 157)

A seleção dos textos foi árdua, diante das inúmeras possibilidades que se nos apresentam. Inicialmente, havia escolhido mais contos para serem trabalhados, mas à medida que a aplicação da proposta foi ocorrendo, percebi que precisaria demorar-me mais no trabalho com cada conto e não houve tempo de ler os demais antes do término da escrita deste trabalho. Mas creio que consegui unir dois textos de diferentes tempos e contextos em um elo forte: o sujeito e o espaço.

Esta dissertação traz como proposta pedagógica um caderno de atividades sobre contos literários para alunos do ensino fundamental. Esse material tem como público-alvo docentes da área do ensino de línguas, mais especificamente, docentes de língua portuguesa e/ou literatura. A intenção é oportunizar que outros professores tenham acesso a um material que é teórico, mas é ao mesmo tempo prático. Optei por não elaborar um material destinado diretamente aos alunos por acreditar que cada contexto escolar apresenta as suas singularidades. Nesse sentido, cabe a cada docente, adaptar as atividades aqui propostas para o seu contexto de sala de aula. Assim, não corremos o risco de cairmos em generalizações ou, talvez, em escolhas que podem ser desastrosas em determinados contextos.

Isso porque não existe (e creio que nunca existirá) uma ‘fórmula pronta’ sobre como trabalhar com o texto literário na escola. Não há como estabelecer de forma taxativa e engessada o que ensinar e como ensinar. Este trabalho busca trazer uma referência, sugestões de atividades, de textos, uma proposta pedagógica, como tenho denominado. Mas a verdade é que, provavelmente, cada professor (a) terá que adaptar essa proposta que apresento aqui à sua realidade, ao contexto em que trabalha. Mas isso não é ruim, muito pelo contrário. Isso fará com que as aulas sejam ainda mais atraentes aos alunos.

A análise foi realizada a partir de dados gerados durante a realização da pesquisa, no primeiro trimestre de 2019. Os dados analisados foram o diário reflexivo da professora, as gravações em áudio das aulas e as atividades realizadas pelos alunos.

5 DIÁLOGO CENTRAL: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

“Eu não queria um livro para ser lido no piloto automático. É assim que escrevo”. (Barbosa, 2007)

Este trabalho teve como propósito geral investir no letramento literário dos alunos do 9º ano da escola em que trabalho. Para tal, eu propus atividades de leitura de contos literários. Analisarei agora essas atividades e as respostas dos alunos, assim como alguns trechos do diário reflexivo e notas transcritas das gravações em áudio das aulas à luz das concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa.

A minha proposta pedagógica foi denominada “Eu conto, tu contas, Nós contamos... Atividades de leitura de contos literários”. Conforme mencionei anteriormente, o tema geral escolhido por mim para a seleção dos contos a serem lidos foi “o espaço como constituinte identitário do sujeito”.

Farei agora uma pequena digressão para narrar um dos movimentos de mudança pelos quais minha proposta pedagógica passou na trajetória de construção da minha dissertação.

Em um primeiro momento, em 2018, pensei em dividir a proposta pedagógica em unidades. Cada unidade teria uma temática, sendo: UNIDADE 1: O conto; UNIDADE 2: O pampa; UNIDADE 3: O sertão; UNIDADE 4: A Amazônia; UNIDADE 5: As ondas do mar; UNIDADE 6: A multidão. Para cada unidade haviam sido selecionados os contos literários para serem trabalhados.

No entanto, quando retomei a aplicação da proposta pedagógica em 2019, tive que fazer algumas alterações no projeto pedagógico. Dei-me conta de que não teria como trabalhar com 14 ou 15 contos como inicialmente havia pensado. Conversando com meu orientador, dei-me conta de que isso não seria viável, uma vez que ainda deveria fazer a análise das aulas e das atividades e o meu prazo para entrega da dissertação estava se aproximando do fim. Eu até poderia insistir em ler todos esses textos com os alunos, mas, nesse caso, a proposta não sairia como havia pensado; meu projeto não alcançaria os objetivos a que se propõe e a proposta pedagógica perderia o sentido. Então, algo que eu já sabia ficou ainda mais claro para mim: A *qualidade* do trabalho vale muito mais do que a *quantidade*. Logo, não interessa o número de contos que vamos trabalhar, mas *como* trabalharemos com esses contos.

Assim, digressão à parte, reorganizei a proposta pedagógica em torno dos contos a serem lidos. Cada unidade apresenta no início uma previsão de duração, o texto que será lido e as etapas a serem desenvolvidas (roteiro da aula). Esse roteiro não precisa necessariamente ser seguido passo a passo, trata-se apenas de uma referência.

A primeira unidade foi denominada ‘Quem conta um conto...’. Na primeira aula dessa unidade eu trabalhei com um texto do Moacyr Scliar. O primeiro passo da aula foi escrever no quadro ‘Quem conta um conto...’ e perguntar para os alunos como termina esse provérbio popular. Comentei sobre a necessidade humana de narrar, lembrei os contos maravilhosos, antes chamados de ‘contos de fada’ e comentei também sobre o papel instrutivo que esses contos tinham. Perguntei aos alunos o que eles entendiam por conto. Após as respostas dos alunos, expliquei que a palavra ‘conto’ têm origem na palavra latina *contare*, que significa falar. Expliquei que contos são narrativas curtas de fatos reais ou ficcionais (fantasiosos). São textos que geralmente possuem poucas personagens vivendo uma situação dramática em um tempo e um espaço limitado.

Na segunda etapa da aula, logo após essa exposição, entreguei o texto impresso *O conto se apresenta*, de Moacyr Scliar e pedi aos alunos para fazer a leitura silenciosa do texto. Após a leitura silenciosa, perguntei se algum aluno se voluntariava para fazer a leitura oral do texto para a turma. Logo após a leitura oral, coloquei algumas perguntas no quadro. São elas:

- *Quem é o narrador do texto? Ele participa da história?*
- *O texto está narrado em qual pessoa verbal?*
- *Existe um espaço delimitado onde se passa a história?*
- *Quando acontece a história?*
- *Quem são as personagens?*
- *Sobre o eu trata o enredo?*
- *A linguagem do texto é formal ou informal?*

Os alunos responderam essas perguntas no caderno. Depois que eles responderam e entregaram os cadernos, dialogamos sobre as perguntas e as respostas.

Para finalizar a aula, coloquei algumas perguntas no quadro para que eles respondessem no caderno. Cada aluno recebeu um caderno de folha simples e papel reciclado para a realização das atividades do projeto. Esse material estava disponível na escola e foi doado pela diretora. Resolvi pedir para que eles escrevessem essas atividades em um caderno separado do caderno de aula (que tem conteúdos de outras disciplinas também) porque assim

eu poderia recolher os cadernos para ler as respostas deles fora da sala de aula. Como esse caderno é leve, fica mais fácil para mim. Eu recolho e entrego a eles sempre que necessário.

As perguntas que coloquei no quadro foram as seguintes: 1. Quais contos você lembra ter lido? 2. Os seus pais costumavam ler para você quando você era criança? 3. Você lê/lia contos na escola? Se sim, quais? 4. Você lembra de algum conto que sido especial para você? Se sim, comente sobre ele. Você já pensou em contar histórias? Comente. Através das respostas dos alunos eu busquei saber um pouco sobre o que eles conheciam sobre contos e sobre experiências de leitura que tiveram.

As respostas dos alunos a essas perguntas foram bem sucintas, a maioria respondeu apenas sim ou não. Com relação à primeira pergunta, a maioria disse lembrar de ter lido contos maravilhosos. Foram citadas as histórias de Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, Três porquinhos, Cinderela, dentre outras. Já com relação à segunda pergunta, de um total de 14 alunos, sete (7) responderam que sim, que seus pais e / ou familiares liam histórias para eles quando eram crianças e sete (7) responderam que não. Sobre a leitura de contos na escola, oito (8) responderam que liam, às vezes, contos maravilhosos, e seis (6) responderam que não liam.

Na segunda aula da unidade 1, trabalhei com o conto *Pausa*, de Moacyr Scliar. Esse conto está no livro didático de Português adotado pela escola²². O livro deles tem três capítulos dedicados ao conto. Eu optei por indicar as páginas desses capítulos e pedi que eles anotassem no caderno. Depois, lemos o conto ‘Pausa’, de Moacyr Scliar. Após a leitura silenciosa do conto, fiquei observando a reação dos alunos. Algumas alunas disseram “como assim?”, “eu não entendi!”, demonstrando surpresa com o desfecho da história. O texto traz um bom exemplo de como conduzir o leitor e criar uma expectativa que é rompida no final. Depois da leitura e de ouvir os comentários dos alunos, li a parte de explicação ‘do conteúdo’, comentei sobre os elementos da narrativa, sobre os tipos de narrador, sobre o tempo e o espaço, isto é, sobre as diferentes formas que esses elementos podem se manifestar nos textos. Disse a eles que na leitura e na análise dos próximos contos iríamos prestar atenção nesses aspectos também.

Na segunda unidade, o tema foi o ‘Pastoreio’. Na aula 3, iniciei o trabalho com os alunos perguntando se eles conheciam a história do negrinho do pastoreio. Eles responderam que sim e entreguei o texto a eles explicando que o conto que leríamos era uma adaptação da

²² Trata-se do livro de português da coleção Linguagens (ensino fundamental anos finais), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

história contada por Simões Lopes Neto. Fizemos a leitura silenciosa do conto e passei algumas perguntas no quadro para que os alunos respondessem no caderno. São elas:

- 1- *Onde acontece a história?*
- 2- *Quem são os personagens mencionados?*
- 3- *Identifique termos (palavras ou expressões) que são próprias da região Sul (regionalismo).*
- 4- *Como era a vida do protagonista?*
- 5- *Em que época se passa a história?*

Os alunos responderam às questões e recolhi os cadernos. Após, fomos comentando questão por questão. Comentei sobre a preocupação do autor, nessa adaptação, com a explicação do que considerou como uma linguagem própria do Sul, definindo ‘guaiaca’, ‘baio’, dentre outros termos. Isso demonstra uma antecipação de que vários leitores infanto-juvenis, público a que se destina a obra, desconheceriam esses termos e, por isso, o texto necessitaria de apostos que facilitam a leitura.

Fiz um levantamento no quadro das palavras e expressões que os alunos tinham considerado como próprias do Rio Grande do Sul (regionalismo). Também entreguei a eles novamente a cópia do conto para que acrescentassem mais alguma palavra que notassem. Percebemos que não havia muitas palavras porque o texto era já adaptado e resolvemos ler, na outra aula, o conto do Simões Lopes Neto (na verdade eu decidi isso, mas os alunos concordaram).

A princípio eu leria com os alunos apenas a adaptação, pois sabia que a linguagem do texto do Simões era mais complexa e dificultaria a leitura deles. Mas depois, refletindo melhor, dei-me conta de que o objetivo era expandir os horizontes de leitura dos alunos e entendi que isso significava também desafiá-los a sair de suas zonas de conforto e fazer uma leitura que provavelmente não fariam fora da sala de aula. Por isso, resolvi trazer a versão do Simões Lopes Neto para lermos.

Na aula seguinte, aula 4, fizemos a leitura. Pedi aos alunos que lessem e fossem sublinhando termos que achassem que eram regionalistas e termos que eles desconhecessem também. Depois que eles terminaram de ler, perguntei sobre as impressões de leitura deles. Alguns alunos confessaram que não haviam entendido frases inteiras, que haviam muitas palavras difíceis no texto. Como tenho o livro *Contos gauchescos e lendas do Sul*, obra na qual esse texto foi publicado também, fui passando para os alunos olharem.

Fizemos um levantamento das palavras e expressões que os alunos haviam destacado. Como estava com o notebook e o *datashow*, fui anotando em um documento de texto tudo o que alunos apontaram para que pudéssemos fazer a pesquisa depois. Os alunos interagiram bastante e a auxiliaram na escrita do documento.

Durante a pesquisa das palavras e expressões, nós percebemos que muitos termos não são encontrados na internet (pelo menos nós não encontramos) e eu chamei a atenção dos alunos para o universo do leitor, para os conhecimentos de mundo que ele tem que trazer ao texto, caso contrário, a leitura se torna mais difícil. Estamos nos propondo a criar notas de rodapé para auxiliar alunos de uma outra região do país, por exemplo, se aproximarem desse texto e conhecerem um pouco desse universo, expandindo as suas visões de mundo. Por essa razão, a pesquisa se mostrou importante, visto que o desconhecimento de diversas palavras e expressões havia dificultado a leitura do texto pelos alunos.

Na perspectiva em que está sendo abordada aqui, a leitura abrange muito além da decodificação do texto, mas esse é o primeiro passo. Nesse caso, precisamos em um primeiro momento, explorar a materialidade linguística do texto para depois ir buscar outros sentidos.

No tocante a esse aspecto da leitura, Cosson (2016) destaca o fato de que:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são o resultado dos compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2016, p. 27)

Apesar da lenda do negrinho do pastoreio ser conhecida pelos alunos, eles não haviam ainda tido acesso ao texto na versão de Simões Lopes Neto. E tiveram algumas dificuldades com a leitura, começando pelo vocabulário. Então eu procurei mostrar a eles como os textos exigem dos leitores e como essa leitura pode ser diferente para cada pessoa, a depender de diversos fatores, como o contexto em pessoa está inserida e o contexto que retrata a obra, por exemplo. Os próprios alunos refletiram sobre isso, como mostra a gravação de áudio de uma aula, no momento em que estamos destacando expressões no texto do Simões Lopes Neto. Uma aluna, a Alice²³ perguntou ‘O que é ‘de em pêlo’?’ e a Bruna respondeu: “É assim, andar a cavalo sem... se... nada”. Eu complementei a explicação de Bruna acrescentando “sem arreios” ao que ela assentiu: “isso, sem arreios”. A Alice comentou: “Ah... Nem parece que eu sou do Rio

²³ Pseudônimo.

Grande do Sul. Nem eu sabia!” Nesse momento eu conversei com os alunos sobre a importância do trabalho que estávamos fazendo... as notas explicativas poderão ajudar leitores de outras regiões do país, por exemplo, a entender melhor o texto.

No momento da aula eu não havia percebido o que havia por trás do que conversamos, mas depois, quando ouvi a gravação da aula, refleti sobre essa conversa a partir de um viés de pesquisadora. E foi então que comecei a me questionar sobre essa noção de pertença, visto que a aluna disse que nem parecia que ela era do RS já que não conhecia algumas expressões regionalistas.

Na aula 5, organizei a turma em grupos. Eles pesquisaram em dicionários os termos que haviam sido destacados no texto. As imagens abaixo mostram os alunos concentrados na atividade.

FIGURA 3 – Aplicação da proposta pedagógica



Fonte: Autora (2019)

FIGURA 4 – Aplicação da proposta pedagógica



Fonte: Autora (2019)

Na aula seguinte, eu trouxe aos alunos uma música cuja letra foi inspirada na história do negrinho do pastoreio²⁴. Após ouvirmos a música, assistimos a alguns vídeos²⁵ sobre a vida e obra de Simões Lopes Neto. Como professora, pensei ser importante mostrar aos alunos a importância desse autor para a literatura sul-rio-grandense. Possibilitar aos alunos conhecer diferentes autores e entrar em contato com diferentes textos literários e não literários é uma das competências para ensino de língua portuguesa que são mencionadas na BNCC. O texto da base apresenta o campo artístico-literário como relevante para:

[...] o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018. p. 138)

Pensando em mobilizar o olhar dos alunos para além do rotineiro, para finalizar o trabalho com o texto do Simões, propus a eles que refletíssemos sobre o protagonista, sobre

²⁴ Música inspirada na história do negrinho do pastoreio o link está disponível nas referências.

²⁵ Vídeos assistidos com os alunos o link está disponível nas referências.

como era a sua vida e sobre o que o texto nos traz com relação ao contexto sociohistórico, ou seja, o plano de fundo da obra, o tempo e o espaço que ela apresenta. Debatemos em aula, a partir de alguns aspectos que apresentei aos alunos, sobre a questão da escravidão e o papel que esta teve na formação do estado do Rio Grande do Sul. Questionei os alunos sobre o fato de que, talvez por uma história muito conhecida, o que acontece com o negrinho não surpreende a maioria dos leitores do nosso estado. O derradeiro desfecho do negrinho não gera comoção e a menção da história em diversos contextos anula a brutalidade que o texto retrata, mas que fica maquiada pelo acréscimo que a religiosidade traz à história, com a menção de Nossa Senhora como ‘madrinha’ do menino.

Para dar sequência ao trabalho, propus aos alunos a leitura do conto “O dia em que explodiu Mabata-Bata”, de Mia Couto. Com essa leitura, tive a intenção de mostrar aos alunos um outro universo, diverso do que estão acostumados. Antes de propor a leitura, já imaginava que os alunos estranhariam a linguagem do texto, principalmente pelo fato de Mia usar muito da oralidade do português moçambicano que se aproxima mais do português de Portugal. Levei esse conto para traçar um paralelo entre os meninos, ambos pastores, o negrinho do pastoreio e o protagonista do conto de Mia, um menino que cuidava do gado do tio.

Os alunos tiveram muitas dúvidas na primeira leitura e não entenderam bem o final do conto, em que é narrada de forma subjetiva a morte do menino. Fiz uma leitura comentada com eles, explicando algumas palavras que eles não haviam entendido como ‘gajo’, ‘miúdo’, ‘lobolo’, ‘chamboqueie’, dentre outras. Antes de fazer a leitura com eles já havia pesquisado esse vocabulário. Como o período de aplicação da proposta já estava chegando ao fim, eu mesma expliquei o significado das palavras e não pedi a eles que pesquisassem.

Depois de esclarecer esse vocabulário, passamos a uma leitura aprofundada. Questionei os alunos sobre o espaço em que se passa a história, o qual eles conseguiram perceber que não era o Brasil, mas não conseguiram especificar onde era. Então, expliquei que se tratava de Moçambique e chamei a atenção para o trecho em que soldados aparecem na casa do protagonista. A obra de Mia Couto tem como contexto histórico a guerra civil moçambicana e a questão das minas terrestres, uma marca indelével na história do país.

Na aula seguinte assistimos a um filme²⁶ que foi inspirado no conto. O filme auxiliou os alunos a visualizar melhor o espaço que retrata a obra. Expliquei a eles que se trata de uma adaptação e, após o filme, traçamos paralelos entre a adaptação e o conto. O filme tem como

²⁶ Adaptação de Sol de Carvalho o link está disponível nas referências.

ponto de partida da narrativa o momento após a morte de Azarias, que é o desfecho do conto do Mia.

Na nossa roda de conversa final, questionei os alunos sobre as experiências de leitura responderam oralmente, mas alguns disseram que no começo havia sido difícil, mas que depois das atividades havia ficado mais fácil. Comentei que o meu propósito era de fato de propor leituras diferentes das quais eles estavam acostumados. Ressaltei a importância de expandir o horizonte de leitura deles, pois isso permite que tenhamos experiências que não teríamos de nenhuma outra forma.

Destaquei o papel da nossa imaginação, a qual está sempre ativa quando lemos. Utilizei como exemplo o próprio protagonista, dizendo aos alunos que cada um havia imaginado o Azarias de um jeito ou até mesmo imaginado o boi Mabata-Bata e a explosão de uma maneira. Embora essas imagens estejam descritas no texto, a mente de cada um projeta imagens que são únicas.

Mas quando assistimos ao filme, tivemos apenas uma imagem, a imagem do ator que interpretou o Azarias e o boi que foi escolhido para representar Mabata-Bata. Nossa imaginação foi limitada e não precisamos imaginar, o filme trouxe as imagens prontas, a mesma imagem para todos.

Destaquei também, na conversa final com os alunos, a questão da identificação, perguntando se eles se identificavam com esses meninos, tanto com o negrinho do pastoreio quanto com o Azarias. A resposta 'não' foi unânime. Comentei com eles que mesmo não nos identificando com a obra ou com os personagens, a experiência da leitura nos permite abrir os olhos para outras situações de vida, nos permite ver o *Outro*, ver o que é diferente de mim. Cosson (2016) destaca que:

Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2016, p. 27)

Ainda segundo Cosson (2016), a leitura e a escrita de textos literários permitem ao sujeito a re-conhecer e conhecer a comunidade a que pertence. Isso porque a literatura tem esse caráter humanizador de permitir ao sujeito expressar-se e expressar o mundo.

E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço da nossa experiência e, ainda assim, ser nós mesmos. Dessa maneira, a literatura demonstra ter essa função maior de tornar o mundo compreensível e é por isso que ela deve ter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2016, p. 17)

As atividades realizadas tiveram justamente esse propósito de relacionar o diálogo entre o *eu* e o *outro* através da leitura e da literatura, assim como promover um diálogo com os alunos sobre as obras. Foi apenas o início de um trabalho que precisa ter continuidade, já que o letramento literário é um processo e, como tal, não acaba após a execução de um projeto pedagógico. Mas creio que, enquanto pesquisadora, consegui alcançar os objetivos a que me propus nesta pesquisa.

6 PALAVRAS FINAIS, DIÁLOGOS INICIAIS

“Viver de que forma? No fundo é a única forma possível, a única que sei. Viver sem escrever? Impossível. Ou melhor, impossível viver sem o sonho de escrever, sem a ideia maluca e obsessiva de que um dia vou escrever um (para mim, ao menos) grande texto, o texto que vai me deixar tranquilo. Felizmente é um sonho irrealizável. É o que me permite seguir escrevendo”. (Barbosa, 2007)

O propósito deste trabalho consistia em fomentar o processo de formação do leitor literário nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental. No desenvolvimento da pesquisa busquei alcançar os seguintes objetivos: Propiciar aos alunos uma experiência de leitura crítica e reflexiva de contos literários visando uma formação humanizadora do sujeito-aluno; discutir questões que evocam o espaço como constituinte identitário do sujeito a partir da leitura de contos e abordar o texto literário em sua completude: literariedade, significação e materialidade linguística.

Embora o meu projeto tenha mudado muito desde a proposta inicial e apesar de eu não ter feito a proposta pedagógica da forma como havia pensado no início, acredito que eu consegui, dentro das minhas limitações, alcançar os objetivos a que tinha me proposto. Apenas lamento não ter conseguido trabalhar com mais contos com os alunos, mas sei que *quantidade não é qualidade* e o trabalho de leitura e de diálogo sobre os textos lidos foi intenso. Tenho certeza de que os alunos lembrarão desses textos por conta do trabalho que fizemos. Se tivéssemos apenas lido contos e não tivéssemos feito atividades que aprofundassem essa leitura, com certeza seria um trabalho não significativo.

A discussão sobre as atividades mostrou que os alunos tiveram uma experiência de leitura crítica e reflexiva em que se destacou o papel humanizador da literatura, a possibilidade de conhecer distintas realidades, seja no tempo, seja no espaço, e perceber como tudo isso se constrói através da linguagem.

Enquanto pesquisadora me parece muito clara a importância do trabalho com texto literário nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Os referenciais teóricos Lições do Rio Grande e BNCC corroboram com essa abordagem de que o ensino de língua deve sim caminhar de mãos dadas com o ensino de literatura. E que quanto antes iniciarmos o trabalho com os alunos a partir desse viés, melhores leitores teremos no futuro.

E para finalizar, não poderia deixar de mencionar a proposta pedagógica que acompanha esta dissertação. A proposta passou por algumas revisões em que foram alteradas algumas atividades após a minha aplicação em sala de aula. Poucas atividades foram modificadas, e em geral foi alterada apenas a ordem em que seriam aplicadas. Mas gostaria de destacar que o objetivo da proposta é apresentar uma referência sobre como o meu trabalho foi executado em sala de aula. O objetivo não é apresentar um modelo pronto de atividades, pois cada contexto de sala de aula tem suas peculiaridades e esses fatores podem ser determinantes para o sucesso ou não do trabalho.

Ainda assim, sinto-me muito orgulhosa, tanto como pesquisadora quanto professora pela oportunidade que tive de cursar um mestrado profissional. Sabemos o quanto a academia e a escola ainda estão distanciadas, mas vejo um futuro em que isso será diferente. Precisamos nos unir, professores e pesquisadores para juntos conquistarmos melhorias na educação do nosso país.

E assim poder construir uma rede de ideias. Para vencermos as dificuldades do dia a dia na escola é preciso que haja união. Trocando ideias somos muito mais fortes. É como diz o ditado popular ‘Uma andorinha só não faz verão’. Em todas formações que fui, sempre que havia um grupo de professores conversando, mesmo que de áreas diferentes, sempre surgiam ideias muito legais. Conversando podemos estabelecer relações, contrapontos, ampliar nossa visão sobre as coisas e isso influencia diretamente na sala de aula.

Se nos falta tempo para ‘inventar a roda todo dia’, então vamos compartilhar o que já inventamos, para que outros professores não tenham que criar suas aulas do zero todo dia. Quem conhece e vive o cotidiano de sala de aula com carga horária semanal exorbitante, sabe que planejamento diário é inviável. Quantas vezes temos que ‘tirar uma aula da cartola’ porque não houve tempo de sentar e pesquisar materiais com calma? Infelizmente, essa é a nossa realidade. Mas com amparo e alicerce, podemos melhorar essa situação.

Se uma grande maioria de professores compartilhasse seus planos de aula, seus projetos, outras ideias certamente surgiriam. E quem ganha com tudo isso é a qualidade na educação. Não podemos temer as críticas e as discordâncias. Não podemos nos apegar à ‘propriedade’, no sentido de ‘esse plano de aula é meu e não compartilho com ninguém’. Direitos autorais devem ser respeitados, obviamente, mas compartilhar conhecimento é dever de todo professor e de todo pesquisador.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Os números da cultura. *In: MASAGÃO, Vera (org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.* São Paulo: Global Editora, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, 160 p.

BARBOSA, Bettega Amilcar. **Caderno Ideias do Jornal do Brasil.** 2007. Disponível em: <http://www.cronopios.com.br/content.php?artigo=8950&portal=cronopios>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 dez. 2019.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 16 out. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Altera o parágrafo único do art. 25 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o número máximo de alunos por turma na pré-escola e no ensino fundamental e médio. Brasília, 1 jan. 2012. Disponível: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3790624&ts=1553283104733&disposition=inline>. Acesso em: 8 dez. 2019.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2013.

CÉSAR, América; CAVALCANTI, Marilda. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.). Transculturalidade, linguagem e educação.* Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 45- 66.

CHANG, Heewon. Autoethnography as method: raising cultural consciousness of self and others. *In: WALFORD, Geoffrey (ed.). Methodological developments in ethnography studies in educational ethnography.* v. 12. Emerald Group Publishing Limited. 2007, p. 207- 221.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. **A experiência etnográfica:** a antropologia e a literatura no século XX. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In:* PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. (Org.). *Coleção explorando o ensino. Literatura.* v. 20. Brasília, Ministério da Educação Secretária de Educação Básica, 2010, 204 p.

CORRÊA, Jocielle. **“Fronteira, identidade e bilinguismo”:** uma sequência didática voltada para o ensino de português na zona de fronteira Brasil/Uruguai. 2011. 67 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação). Universidade Federal do Pampa. Licenciatura em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas, Bagé, 2010.

CONTOS GAUCHESCOS SIMÕES LOPES NETOS NAS TELAS 1 2. [s. l], [s. n]. 2013. 1 video (8m 52s). Publicado por Paulo Cesar Estaitt Garcia. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=2BBWah1pUGU> Acesso em: 9 out. 2019.

CONTOS GAUCHESCOS SIMÕES LOPES NETOS NAS TELAS 2 2. [s. l], [s. n]. 2013. 1 video (9m 45s). Publicado por Paulo Cesar Estaitt Garcia. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=2BBWah1pUGU> Acesso em: 9 out. 2019.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra.** São Paulo: Boa Companhia, 2013.

DURANTI, Alessandro. **Antropología lingüística.** Tradutor: Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. *In:* ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Editora Global, 2009, p. 41-59.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Editora Anglo, 2012.

GLESNE, Corrine. **Becoming qualitative researchers: an introduction.** 5. ed. EUA: Pearson, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP e A, 1997.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In:* ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 52 – 62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não mesmo? *In:* ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Editora Global, 2009, p. 99-112.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In: GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula.* São Paulo: Editora Anglo, 2012, p. 17-25.

NETO, João Simões Lopes. **Contos gauchescos e lendas do Sul.** Porto Alegre: LP e M, 2011.

NEGRINHO DO PASTOREIO. Interpreté: Jayme Caetano Braun. [s. l], [s. n], 2014. 1 vídeo (5m2s). Publicado por Território livre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vcATb6uOyAs> Acesso em: 9 out. 2019.

O DIA EM QUE EXPLODIU MABATA- BATA- MIA COUTO- COMPLETO. [s. l], [s. n].2018. 1 video (52 m). Publicado por João Olinto Trindade Junior. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OkZS-D5zh9U&t=645s>. Acesso em 09 out. 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.* São Paulo: Editora Global, 2009, p. 61-79.

RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Lições do Rio Grande - Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/ Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SÁNCHEZ, André Quadrelli. **A fronteira inevitável.** Um estudo sobre as cidades de Rivera (Uruguai) e Santana de Livramento (Brasil) a partir de uma perspectiva antropológica. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SCLIAR, Moacyr. O conto se apresenta. *In: Era uma vez um conto.* Companhia das Letrinhas. 2002.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento Literário: Uma proposta para a sala de aula. **Acervo digital da Unesp, 2011.** Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 26 set. 2017.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. Porto Alegre: **Letras de Hoje**. v. 37, n. 4, dez. 2002, p. 57-72.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Editora Global, 2009.

VENHAM CONHECER A SERRA ACEGUÁ. **Turismo aceguá.** [s. l]. Disponível em <http://turismoacegua.blogspot.com/>. Acesso em: 8 dez. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Proposta pedagógica

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

**FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA NO INTERIOR
DO MUNICÍPIO DE ACEGUÁ/RS.**

PROJETO DE ENSINO

JOCIELE BARCELOS CORRÊA

BAGÉ

2019

TÍTULO: Eu conto. Tu contas. Nós contamos. Atividades de leitura de contos literários.

TEMA: O espaço como constituinte identitário do sujeito

I - INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

CONTEXTO DE INTERVENÇÃO: Turma de 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pioneira, em Aceguá/RS.

APLICAÇÃO: 9º ANO

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:

- ❖ Fomentar o processo de formação do leitor literário nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental;

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS/DE ENSINO:

- ❖ Propiciar aos alunos uma experiência de leitura crítica e reflexiva de contos literários visando uma formação humanizadora do sujeito-aluno;
- ❖ Discutir questões que evocam o espaço como constituinte identitário do sujeito a partir da leitura de contos;
- ❖ Abordar o texto literário em sua completude: literariedade, significação e materialidade linguística.

CONTEÚDOS:

❖ **Gênero Conto literário**

- Elementos da narrativa;
- Leitura e compreensão de sentidos;
- Multissignificação do texto literário;
- Neologismos;
- Figuras de linguagem;
- Adjetivação e caracterização (descrição);
- A concordância verbal e o nominal na construção do texto literário (contos).

METODOLOGIA DE ENSINO: Aulas expositivo-dialógicas;

ATIVIDADES A SEREM PROPOSTAS:

- Atividades de análise linguística e literária a partir da leitura de contos literários;

- Produção de textos verbais (diários de leitura) e não-verbais (fotografia, desenhos, pinturas...) a partir dos textos lidos.

RECURSOS DIDÁTICOS: Quadro, textos fotocopiados, notebook, livro didático, dicionários, lápis de cor, canetas, material audiovisual, dentre outros.

CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO:

1º trimestre de 2019

ETAPAS DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

UNIDADE 1: Quem conta um conto...

AULA 1

DURAÇÃO: 45 minutos (1h/a)

LEITURA: *O conto se apresenta*, de Moacyr Scliar.

ROTEIRO DA AULA:

Etapa 1: Escrever no quadro ‘Quem conta um conto...’ e perguntar para os alunos como termina esse provérbio popular. Comentar sobre a necessidade humana de narrar... Relembrar os contos maravilhosos, antes chamados de ‘contos de fada’, comentar sobre o papel instrutivo que esses contos tinham... Perguntar aos alunos o que eles entendem por conto e, se surgirem diversas respostas, anotar as palavras-chave no quadro. Após as respostas dos alunos, explicar que a palavra ‘conto’ têm origem na palavra latina *contare*, que significa falar. Explicar que contos são narrativas curtas de fatos reais ou ficcionais (fantasiosos). São textos que geralmente possuem poucas personagens vivendo uma situação dramática em um tempo e um espaço limitado.

Etapa 2: Logo após a explanação, entregar o texto impresso *O conto se apresenta*, de Moacyr Scliar. Pedir aos alunos para fazer a leitura silenciosa do texto.

Etapa 3: Leitura oral. Perguntar se algum deles quer fazer a leitura do texto para a turma.

Etapa 4: Feita a leitura oral, colocar no quadro algumas perguntas para auxiliar o diálogo com os alunos São elas:

Quem é o narrador do texto? Ele participa da história?
 O texto está narrado em qual pessoa verbal?
 Existe um espaço delimitado onde se passa a história?

Quando acontece a história?
 Quem são as personagens?
 Sobre o que trata o enredo?
 A linguagem do texto é formal ou informal?

Etapa 5: Responder oralmente as perguntas com os alunos, comentando cada tópico da estrutura da narrativa (narrador, espaço, tempo, personagens, enredo, linguagem...)

Etapa 6: Apresentar brevemente a biografia do autor Moacyr Scliar.

Etapa 7: Para o aluno responder no diário (em casa):

Quais contos você lembra de ter lido/ouvido quando criança?
 Os seus pais costumavam ler histórias para você?
 Você lia contos na escola? Se sim, quais?
 Você lembra de algum conto que tinha sido especial para você? Se sim, comente sobre ele (personagens, local onde se passa a história, enredo...)
 Você já pensou em contar histórias? Comente.

É provável que alguns alunos apenas respondam as perguntas com uma ou duas palavras (sim, não...). A intenção das perguntas é que eles comentem mais sobre o assunto, já que em sala de aula não são todos que se manifestam oralmente. Essa primeira escrita no diário servirá de termômetro para você sobre a escrita dos alunos. Talvez seja necessário que eles leiam alguns trechos de diários de leitura para se situar sobre o gênero e consigam escrever um comentário mais articulado.

UNIDADE 1: Quem conta um conto...

AULA 2

DURAÇÃO: 45 minutos (1h/a)

LEITURA: *Pausa*, de Moacyr Scliar.

ROTEIRO DA AULA

Etapa 1: Entregar cópias do texto aos alunos e pedir que eles façam uma leitura silenciosa.

Etapa 2: Fazer uma breve análise do conto explicando sobre a estrutura da narrativa, sobre os tipos de narrador, sobre o tempo e o espaço, isto é, sobre as diferentes formas que esses elementos podem se manifestar nos textos.

Observação: O conto *Pausa* traz um bom exemplo de como conduzir o leitor e criar uma expectativa que é rompida no final.

UNIDADE 2: Pastoreio

AULA 3

DURAÇÃO: 45 minutos (1h/a)

LEITURA: *O negrinho do pastoreio* (História recontada por Moacyr Scliar, com base no folclore gaúcho e na narrativa de Simões Lopes Neto)

ROTEIRO DA AULA

Etapa 1: Perguntar aos alunos se eles já ouviram falar sobre a lenda do negrinho do pastoreio. Os alunos certamente afirmarão que sim²⁷. Pedir que eles expliquem, um de cada vez, sobre o que trata a lenda.

Etapa 2: Anunciar aos alunos que será feita a leitura de uma versão da história contada por Moacyr Scliar (autor do conto que foi lido anteriormente). Entregar uma cópia impressa do texto para que os alunos façam uma leitura silenciosa.

Etapa 3: Diálogo sobre a história lida.

Etapa 4: Colocar no quadro as seguintes atividades sobre o texto e pedir para que os alunos respondam no caderno.

- Onde acontece a história?
- Quem são as personagens mencionadas?
- Identifique termos (palavras ou expressões) que são próprias da região Sul (regionalismo).
- Como era a vida do protagonista?
- Em que época se passa a história?

UNIDADE 2: Pastoreio

AULA 4

DURAÇÃO: 90 minutos (2h/a)

LEITURA: *O negrinho do pastoreio* (versão escrita por Simões Lopes Neto)

ROTEIRO DA AULA

Etapa 1: Anunciar aos alunos que nessa aula leremos a versão de Simões Lopes Neto para a história do negrinho do pastoreio. A professora entregará as cópias do texto aos alunos e eles farão a leitura silenciosa do texto.

²⁷Essa história é muito conhecida na região onde foram aplicadas estas atividades, pois faz parte do folclore regional gaúcho. No entanto, é provável que em outras regiões do país, os alunos sequer tenham ouvido falar sobre a história. Nesse caso, cabe ao professor buscar uma outra forma de introduzir a leitura. Uma sugestão é fazer uma sondagem breve com os alunos sobre o título do conto, explorando o vocábulo ‘pastoreio’ antes de fazer a leitura. Essa atividade poderá auxiliar os alunos a se situarem no contexto da obra.

Etapa 2: Depois de realizada a leitura, os alunos deverão destacar no texto palavras e / ou expressões cujo significado eles não compreendam.

Etapa 3: Após os alunos terem terminado, anotar no quadro todas as palavras e / ou expressões mencionadas por eles.

Etapa 4: Dividir e organizar a turma em grupos. Os alunos deverão consultar dicionários (impressos e / ou online) para encontrar as palavras desconhecidas. Eles deverão escrever os verbetes e depois, em conjunto com o restante da turma, serão escritas as notas de rodapé que auxiliarão na compreensão do texto. Essa etapa poderá demorar mais do que o planejado, mas é necessário dar tempo aos alunos para que eles possam fazer a pesquisa e anotar os verbetes encontrados.

UNIDADE 2: Pastoreio

AULA 5

DURAÇÃO: 90 minutos (2h/a)

LEITURA: *O negrinho do pastoreio* (versão escrita por Simões Lopes Neto)

ROTEIRO DA AULA

Etapa 1: Aula expositivo-dialogada. Os alunos deverão ler para a turma os verbetes que anotaram como resultado da pesquisa da aula anterior. Em conjunto, professora e alunos irão analisar e ver qual ou quais significados se encaixam mais com o texto lido.

UNIDADE 2: Pastoreio

AULA 6

DURAÇÃO: 90 minutos (2h/a)

LEITURA: *O negrinho do pastoreio* (versão escrita por Simões Lopes Neto)

ROTEIRO DA AULA

Etapa 1: Mostrar aos alunos a música Negrinho do Pastoreio, de Jayme Caetano Braun²⁸.

Etapa 2: A professora mostrará aos alunos vídeos sobre a vida de Simões Lopes Neto.

UNIDADE 2: Pastoreio

AULA 7

²⁸ Os links de acesso para as músicas e os vídeos mencionados estão disponíveis nas referências deste trabalho.

DURAÇÃO: 45 minutos (1h/a)

LEITURA: *O negrinho do pastoreio* (versão escrita por Simões Lopes Neto)

ROTEIRO DA AULA

Etapa 1: Nessa aula, a professora fará uma roda de conversa com os alunos para discutir questões relativas a forma como a escravidão é retratada no texto e o papel que ela tem na formação do estado do Rio do Grande do Sul. Será discutido o impacto que a história do negrinho do pastoreio tem ainda hoje na sociedade sul-rio-grandense.

UNIDADE 2: Pastoreio

AULA 8

DURAÇÃO: 90 minutos (2h/a)

LEITURA: *O dia em que explodiu Mabata-Bata*, de Mia Couto.

ROTEIRO DA AULA

Etapa 1: Antes de entregar o texto aos alunos, escrever o título do conto no quadro e perguntar o que eles pensam ser Mabata-Bata e sobre o que eles acham que se trata o texto;

Etapa 2: Entregar as cópias e fazer uma leitura silenciosa com os alunos. Eles provavelmente estranharão muitas palavras no texto. Alertá-los para o fato de que a linguagem do texto se aproxima do português falado em Moçambique e que o vocabulário será trabalhado após a primeira leitura. Solicitar aos alunos que sublinhem no texto as palavras que eles desconhecem.

Etapa 3: Comentar sobre o que os alunos responderam na primeira etapa, contrapor as expectativas com o que de fato trata o conto. Provavelmente os alunos farão comentários durante a leitura.

Etapa 4: Listar no quadro as palavras que são desconhecidas no texto e foram sublinhadas pelos alunos. É possível que eles perguntem o significado de determinadas palavras ainda na primeira leitura, a leitura silenciosa, mas não responda nesse primeiro momento: peça a eles que busquem os possíveis significados a partir do contexto e peça para sublinhar a palavra, pois o vocabulário será aprofundado na sequência.

GLOSSÁRIO.

Trago aqui algumas das palavras que acredito que serão indicadas pelos alunos. Poderá haver mais ou menos palavras, esta lista serve apenas de apoio ao docente.

- ❖ Mabata-Bata;
- ❖ Balouçando;
- ❖ Régulo da chifraria;
- ❖ Prenda de lobolo;
- ❖ Despegava (neologismo);
- ❖ Cacimbo;
- ❖ Ndlati;
- ❖ Rotos;
- ❖ Djambalau;
- ❖ Micaias;
- ❖ Miúdo;
- ❖ Gajo;
- ❖ chamboqueie

Etapa 5: Após o trabalho com o vocabulário desconhecido, fazer uma releitura do texto com os alunos.

UNIDADE 2: Pastoreio

AULA 9

DURAÇÃO: 90 minutos (2h/a)

FILME: *O dia em que explodiu Mabata-Bata*, realização de Sol de Carvalho (adaptado do conto homônimo)

ROTEIRO DA AULA

Etapa 1: Mostrar aos alunos o filme *O dia em que morreu Mabata-Bata*.

UNIDADE 2: Pastoreio

AULA 10

DURAÇÃO: 45 minutos (1h/a)

LEITURA: *O dia em que explodiu Mabata-Bata*, de Mia Couto.

ROTEIRO DA AULA

Etapa 1: Perguntar aos alunos sobre as impressões que tiveram do filme visto na aula anterior. Pedir a eles que comentem semelhanças e diferenças entre o filme e o conto lido.

Etapa 2: Comentar com os alunos sobre a marca da oralidade presente no texto e como alguns elementos da linguagem nos permitem identificar que o enredo da história não se passa no Brasil, por exemplo. Traçar um paralelo entre os meninos, o negrinho do pastoreio e o narrador do conto do Mia, um menino que cuidava do gado no campo do tio. Refletir sobre diferenças e semelhanças entre os protagonistas.

ANEXOS**ANEXO A – Termo de Autorização**

GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS BAGÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS
AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM

Prezado (a),

Sou aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e irei aplicar uma pesquisa nas aulas de língua portuguesa na turma 90, 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pioneira. Para esse trabalho, realizarei com os alunos o projeto “*Eu conto. Tu contas. Nós contamos. Atividades de leitura de contos literários*”. Posteriormente, analisarei as atividades realizadas em aula, assim como os materiais produzidos pelos alunos (textos, cartazes, imagens, desenhos, dentre outros) para compor a escrita do meu trabalho para a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus Bagé.

Gostaria de contar com a sua autorização para aplicar essa pesquisa e fazer registros orais gravados, fotografados e/ou filmados. As informações serão utilizadas para fins de pesquisa científica. Os resultados serão divulgados em publicações e/ou apresentações acadêmicas, sendo preservado os nomes dos alunos, os quais serão identificados pelas iniciais.

A sua participação é muito importante para a melhoria na qualidade do ensino nas aulas de língua portuguesa. Agradeço desde já pela sua atenção!

Professora Jocielle Barcelos Corrêa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____
declaro que fui informado (a) dos objetivos do estudo e autorizo o uso de voz e imagem do (a)
aluno (a) _____ para
esta pesquisa.

Local e Data: Aceguá, _____ de _____ de 2019.

ANEXO B - O conto se apresenta

Olá!

Não, não adianta olhar ao redor: você não vai me enxergar. Não sou uma pessoa como você. Sou, vamos dizer assim, uma voz. Uma voz que fala com você ao vivo, como estou fazendo agora. Ou então que lhe fala dos livros que você lê.

Não fique tão surpreso assim: você me conhece. Na verdade, somos até velhos amigos. Você já me ouviu falando de Chapeuzinho Vermelho e do Príncipe Encantado, de reis, de bruxas, do Saci-Pererê. Falo de muitas coisas, conto muitas histórias, mas nunca falei de mim próprio. É o que eu vou fazer agora, em homenagem a você. E começo me apresentando: eu sou o Conto. Sabe o conto de fadas, o conto de mistério? Sou eu. O Conto.

Vejo que você ficou curioso. Quer saber coisas sobre mim. Por exemplo, qual a minha idade.

Devo lhe dizer que sou muito antigo. Porque contar histórias é uma coisa que as pessoas fazem há muito, muito tempo. É uma coisa natural, que brota de dentro da gente. Faça o seguinte: feche os olhos e imagine uma cena, uma cena que se passou há muitos milhares de anos. É de noite e uma tribo dos nossos antepassados, aqueles que viviam nas cavernas, está sentada em redor da fogueira. Eles têm medo do escuro, porque no escuro estão as feras que os ameaçam, aqueles enormes tigres, e outras mais. Então alguém olha para a lua e pergunta: por que é que às vezes a lua desaparece? Todos se voltam para um homem velho, que é uma espécie de guru para eles. Esperam que o homem dê a resposta. Mas ele não sabe o que responder. E então eu apareço. Eu, o Conto. Surjo lá da escuridão e, sem que ninguém note, falo baixinho ao ouvido do velho:

– Conte uma história para eles.

E ele conta. É uma história sobre um grande tigre que anda pelo céu e que de vez em quando come a lua. E a lua some. Mas a lua não é uma coisa muito boa para comer, de modo que lá pelas tantas o grande tigre bota a lua para fora de novo. E ela aparece no céu, brilhante.

Todos escutam o conto. Todo mundo: homens, mulheres, crianças. Todos estão encantados. E felizes: antes, havia um mistério: por que a lua some? Agora, aquele mistério não existe mais. Existe uma história que fala de coisas que eles conhecem: tigre, lua, comer – mas fala como essas coisas poderiam ser, não como elas são. Existe um conto. As pessoas vão lembrar esse conto por toda a vida. E quando as crianças da tribo crescerem e tiverem seus próprios filhos, vão contar a história para explicar a eles por que a lua some de vez em quando. Aquele conto.

No começo, portanto, é assim que eu existo: quando as pessoas falam em mim, quando as pessoas narram histórias – sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas. Histórias que atravessam os tempos, que duram séculos. Como eu.

Aí surge a escrita. Uma grande invenção, a escrita, você não concorda? Com a escrita, eu não existo mais somente como uma voz. Agora estou ali, naqueles sinais chamados letras, que permitem que pessoas se comuniquem, mesmo à distância. E aquelas histórias – sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas – vão aparecer em forma de palavra escrita.

E é neste momento que eu tenho uma grande ideia. Uma inspiração, vamos dizer assim. Você sabe o que é inspiração? Inspiração é aquela descoberta que a gente faz de repente, de repente tem uma ideia muito boa. A inspiração não vem de fora, não; não é uma coisa misteriosa que entra na nossa cabeça. A boa ideia já estava dentro de nós; só que a gente não sabia. A gente tem muitas boas ideias, pode crer.

E então, com aquela boa ideia, chego perto de um homem ainda jovem. Ele não me vê. Como você não me vê. Eu me apresento, como me apresentei a você, digo-lhe que estou ali com uma missão especial – com um pedido:

– Escreva uma história.

Num primeiro momento, ele fica surpreso, assim como você ficou. Na verdade, ele já havia pensado nisso, em escrever uma história. Mas tinha dúvidas: ele, escrever uma história? Como aquelas histórias que todas as pessoas contavam e que vinham de um passado? Ele, escrever uma história? E assinar seu próprio nome? Será que pode fazer isso? Dou força:

– Vá em frente, cara. Escreva uma história. Você vai gostar de escrever. E as pessoas vão gostar de ler.

Então ele senta, e escreve uma história. É uma história sobre uma criança, uma história muito bonita. Ele lê o que escreveu. Nota que algumas coisas não ficaram muito bem. Então escreve de novo. E de novo. E mais uma vez. E aí, sim, ele gosta do que escreveu. Mostra para outras pessoas, para os amigos, para a namorada. Todos gostam, todos se emocionam com a história.

E eu vou em frente. Procuo uma moça muito delicada, muito sensível. Mesma coisa:

– Escreva uma história.

Ela escreve. E assim vão surgindo escritores. Os contos deles aparecem em jornais, em revistas, em livros.

Já não são histórias sobre deuses, sobre criaturas fantásticas. Não, são histórias sobre gente comum – porque as histórias sobre as pessoas comuns muitas vezes são mais interessantes do que histórias sobre deuses e criaturas fantásticas: até porque deuses e criaturas fantásticas podem ser inventados por qualquer pessoa. O mundo da nossa imaginação é muito grande. Mas a nossa vida, a vida de cada dia, está cheia de emoções. E onde há emoção, pode haver conto. Onde há gente que sabe usar as palavras para emocionar pessoas, para transmitir ideias, existem escritores.

SCLIAR, Moacir. Era uma vez um conto. **Coleção Literatura em minha casa**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, pp. 5-9.

ANEXO C- Pausa

"Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para o banheiro, fez a barba e lavou-se. Vestiu-se rapidamente e sem ruído. Estava na cozinha, preparando sanduíches, quando a mulher apareceu, bocejando:

—Vais sair de novo, Samuel?

Fez que sim com a cabeça. Embora jovem, tinha a fronte calva; mas as sobrancelhas eram espessas, a barba, embora recém- feita, deixava ainda no rosto uma sombra azulada. O conjunto era uma máscara escura.

— Todos os domingos tu saís cedo — observou a mulher com azedume na voz.

— Temos muito trabalho no escritório — disse o marido, secamente.

Ela olhou os sanduíches:

—Por que não vens almoçar?

— Já te disse: muito trabalho. Não há tempo. Levo um lanche.

A mulher coçava a axila esquerda. Antes que voltasse à carga, Samuel pegou o chapéu:

—Volto de noite.

As ruas ainda estavam úmidas de cerração. Samuel tirou o carro da garagem. Guiava vagarosamente, ao longo do cais, olhando os guindastes, as barcaças atracadas. Estacionou o carro numa travessa quieta. Com o pacote de sanduíches debaixo do braço, caminhou apressadamente duas quadras. Deteve-se ao chegar a um hotel pequeno e sujo. Olhou para os lados e entrou furtivamente. Bateu com as chaves do carro no balcão ,acordando um homenzinho que dormia sentado numa poltrona rasgada. Era o gerente. Esfregando os olhos, pôs-se de pé.

—Ah! Seu Isidoro! Chegou mais cedo hoje. Friozinho bom este, não é? A gente..

—Estou com pressa, seu Raul! — atalhou Samuel.

— Está bem, não vou atrapalhar. O de sempre. — Estendeu a chave.

Samuel subiu quatro lanços de uma escada vacilante.

Ao chegar ao último andar, duas mulheres gordas, de chambre floreado, olharam-no com curiosidade:

—Aqui, meu bem! — uma gritou, e riu: um cacarejo curto.

Ofegante, Samuel entrou no quarto e fechou a porta à chave.

Era um aposento pequeno: uma cama de casal, um guarda-roupa de pinho; a um canto, uma bacia cheia d'água, sobre um tripé. Samuel correu as cortinas esfarrapadas, tirou do bolso um despertador de viagem, deu corda e colocou-o na mesinha de cabeceira.

Puxou a colcha e examinou os lençóis com o cenho franzido; com um suspiro, tirou o casaco e os sapatos, afrouxou a gravata. Sentadona cama, comeu vorazmente quatro sanduíches.

Limpou os dedos no

Papel de embrulho, deitou-se e fechou os olhos.

Dormiu.

Em pouco, dormia. Lá embaixo, a cidade começava a mover-se: os automóveis buzinando, os jornaleiros gritando, os sons longínquos.

Um raio de sol filtrou-se pela cortina, estampou um círculo luminoso no chão carcomido.

Samuel dormia; sonhava. Nu, corria por uma planície imensa, perseguido por índio montado a cavalo. No quarto abafado ressoava o galope. No planalto da testa, nas colinas do ventre, no vale entre as pernas, corriam.

Samuel mexia-se e resmungava. Às duas e meia da tarde sentiu uma dor lancinante nas costas. Sentou-se na cama, os olhos esbugalhados: o índio acabava de trespassá-lo com a lança. Esvaindo-se em sangue, molhado de suor, Samuel tombou lentamente; ouviu o apito noturno de um vapor. Depois, silêncio.

Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para a bacia, lavou-se. Vestiu-se rapidamente e saiu.

Sentado numa poltrona, o gerente lia uma revista.

—Já vai, seu Isidoro?

— Já — disse Samuel, entregando a chave. Pagou, conferiu o troco em silêncio.

—Até domingo que vem, seu Isidoro — disse o gerente.

—Não sei se virei—respondeu Samuel, olhando pela porta; a noite caía.

— O senhor diz isto, mas volta sempre — observou o homem, rindo.

Samuel saiu.

Ao longo do cais, guiava lentamente. Parou, um instante, ficou olhando os guindastes recortados contra o céu avermelhado. Depois, seguiu para casa.

SCLIAR, Moacyr. In: BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cutrix, 1997

ANEXO D - O negrinho do pastoreio

NAQUELE TEMPO os campos ainda eram abertos, não havia entre eles nem divisas nem cercas; somente nas volteadas se apanhava a gadaria xucra e os veados e as avestruzes corriam sem empecilhos...

Era uma vez um estancieiro, que tinha uma ponta de surrões cheios de onças e meias doblas e mais muita prataria; porém era muito caufla e muito mau, muito.

Não dava pousada a ninguém, não emprestava um cavalo a um andante; no inverno o fogo da sua casa não fazia brasas; as geadas e o minuano podiam entanguir gente, que a sua porta não se abria; no verão a sombra dos seus umbus só abrigava os cachorros; e ninguém de fora bebia água das suas cacimbas.

Mas também quando tinha serviço na estância, ninguém vinha de vontade dar-lhe um auxílio; e a campeirada folheira não gostava de conchavar-se com ele, porque o homem só dava para comer um churrasco de tourito magro, farinha grossa e erva-caúna e nem um naco de fumo... e tudo, debaixo de tanta somiticaria e choradeira, que parecia que era o seu próprio couro que ele estava lonqueando...

Só para três viventes ele olhava nos olhos: era para o filho, menino cargoso como uma mosca, para um baio cabos-negros, que era o seu parreheiro de confiança, e para um escravo, pequeno ainda, muito bonitinho e preto como carvão e a quem todos chamavam somente o — Negrinho.

A este não deram padrinhos nem nome; por isso o Negrinho se dizia afillado da Virgem, Senhora Nossa, que é a madrinha de quem não a tem.

Todas as madrugadas o Negrinho galopeava o parreheiro baio; depois conduzia os avios do chimarrão e à tarde sofria os maus tratos do menino, que o judiava e se ria.

Um dia, depois de muitas negaças, o estancieiro atou carreira com um seu vizinho. Este queria que a parada fosse para os pobres; o outro que não, que não! que a parada devia ser do dono do cavalo que ganhasse. E trataram: o tiro era trinta quadras, a parada, mil onças de ouro.

No dia aprazado, na cancha da carreira havia gente como em festa de santo grande.

Entre os dois parreheiros, a gauchada não sabia se decidir, tão perfeito era e bem lançado cada um dos animais. Do baio era fama que quando corria, corria tanto, que o vento assobiava-lhe nas crinas; tanto, que só se ouvia o barulho, mas não lhe viam as patas baterem no chão... E do mouro era voz que quanto mais cancha, mais aguento e que desde a largada ele ia ser como um laço que se arrebeta...

As parcerias abriram as guaiacas, e aí no mais já se apostavam aperos contra rebanhos e redomões contra lenços.

—Pelo baio! Luz e doble!...

—Pelo mouro! Doble e luz!...

Os corredores fizeram as suas partidas à vontade e depois as obrigadas; e quando foi na última, fizeram ambos a sua senha e se convidaram. E amagando o corpo, de rebenque no ar, largaram, os parreheiros meneando cascos, que parecia uma tormenta...

— Empate! Empate! — gritavam os aficionados ao longo da cancha por onde passava a parrelha veloz, compassada como numa colhera.

— Valha-me a Virgem madrinha, Nossa Senhora! — gemia o Negrinho. — Se o sete léguas perde, o meu senhor me mata! hip! hip! hip!...

E baixava o rebenque, cobrindo a marca do baio.

— Se o corta-vento ganhar é só para os pobres!... retrucava o outro corredor. Hip! hip!

E cerrava as esporas no mouro.

Mas os fletes corriam, compassados como numa colhera, Quando foi na última quadra, o mouro vinha arrematado e o baio vinha aos tirões... mas sempre juntos, sempre emparelhados.

E a duas braças da raia, quase em cima do laço, o baio assentou de supetão, pôs-se em pé e fez uma caravolta, de modo que deu ao mouro tempo mais que preciso para passar, ganhando de luz aberta! E o Negrinho, de em pêlo, agarrou-se como um ginetaço.

— Foi mau jogo! — gritava o estancieiro.

— Mau jogo! — secundavam os outros da sua parceria.

A gauchada estava dividida no julgamento da carreira; mais de um torena coçou o punho da adaga, mais de um desapresilhou a pistola, mais de um virou as esporas para o peito do pé... Mas o juiz, que era um velho do tempo da guerra de Sepé-Tiaraju, era um juiz macanudo, que já tinha visto muito mundo. Abanando a cabeça branca sentenciou, para todos ouvirem:

— Foi na lei! A carreira é de parada morta; perdeu o cavalo baio, ganhou o cavalo mouro, Quem perdeu, que pague. Eu perdi cem gateadas; quem as ganhou venha buscá-las.

Foi na lei!

Não havia o que alegar. Despeitado e furioso, o estancieiro pagou a parada, à vista de todos, atirando as mil onças de ouro sobre o poncho do seu contrário, estendido no chão.

E foi um alegrão por aqueles pagos, porque logo o ganhador mandou distribuir tambeiros e leiteiras, côvados de baeta e haguais e deu o resto, de mota, ao pobrerio. Depois as carreiras seguiram com os changueiritos que havia.

O estancieiro retirou-se para a sua casa e veio pensando, pensando calado, em todo o caminho. A cara dele vinha lisa, mas o coração vinha corcoveando como touro de banhado laçado a meia espalda... O trompaço das mil onças tinha-lhe arreventado a alma.

E conforme apeou-se, da mesma vereda mandou amarrar o Negrinho pelos pulsos a um palanque e dar-lhe, dar-lhe uma surra de relho.

Na madrugada saiu com ele e quando chegou no alto da coxilha falou assim:

— Trinta quadras tinha a cancha da carreira que tu perdeste: trinta dias ficarás aqui pastoreando a minha tropilha de trinta tordilhos negros... O baio fica de piquete na sogá e tu ficarás de estaca!

O Negrinho começou a chorar, enquanto os cavalos iam pastando.

Veio o sol, veio o vento, veio a chuva, veio a noite. O Negrinho, varado de fome e já sem força nas mãos, enleou a sogá num pulso e deitou-se encostado a um cupim.

Vieram então as corujas e fizeram roda, voando, paradas no ar, e todas olhavam-no com os olhos reluzentes, amarelos na escuridão. E uma piou e todas piaram, como rindo-se dele, paradas no ar, sem barulho nas asas.

O Negrinho tremia, de medo... porém de repente pensou na sua madrinha Nossa Senhora e sossegou e dormiu.

E dormiu. Era já tarde da noite, iam passando as estrelas; o Cruzeiro apareceu, subiu e passou; passaram as Três-Marias: a estrela-d'alva subiu... Então vieram os guaraxains ladrões e farejaram o Negrinho e cortaram a guasca da sogá. O baio sentindo-se solto rufou a galope, e toda a tropilha com ele, escaramuçando no escuro e desguaritando-se nas cançadas.

O tropel acordou o Negrinho; os guaraxains fugiram, dando berros de escárnio.

Os galos estavam cantando, mas nem o céu nem as barras do dia se enxergava: era a cerração que tapava tudo.

E assim o Negrinho perdeu o pastoreio. E chorou.

O menino maleva foi lá e veio dizer ao pai que os cavalos não estavam. O estancieiro mandou outra vez amarrar o Negrinho pelos pulsos a um palanque e dar-lhe, dar-lhe uma surra de relho.

E quando era já noite fechada ordenou-lhe que fosse campear o perdido. Rengueando, chorando e gemendo, o Negrinho pensou na sua madrinha Nossa Senhora e foi ao oratório da casa, tomou o coto de vela acesa em frente da imagem e saiu para o campo.

Por coxilhas e canhadas, na beira dos lagoões, nos paradeiros e nas restingas, por onde o Negrinho ia passando, a vela benta ia pingando cera no chão; e de cada pingo nascia uma nova luz, e já eram tantas que clareavam tudo. O gado ficou deitado, os touros não escarvaram a terra e as manadas xucras não dispararam... Quando os galos estavam cantando, como na véspera, os cavalos relincharam todos juntos. O Negrinho montou no baio e tocou por diante a tropilha, até a coxilha que o seu senhor lhe marcara.

E assim o Negrinho achou o pastoreio. E se riu...

Gemendo, gemendo, o Negrinho deitou-se encostado ao cupim e no mesmo instante apagaram-se as luzes todas; e sonhando com a Virgem, sua madrinha, o Negrinho dormiu. E não apareceram nem as corujas agoureiras nem os guaraxains ladrões; porém pior do que os bichos maus, ao clarear o dia veio o menino, filho do estancieiro e enxotou os cavalos, que se dispersaram, disparando campo fora, retouçando e desguaritando-se nas canhadas.

O tropel acordou o Negrinho e o menino maleva foi dizer ao seu pai que os cavalos não estavam lá...

E assim o Negrinho perdeu o pastoreio. E chorou...

O estancieiro mandou outra vez amarrar o Negrinho pelos pulsos, a um palanque e dar-lhe, dar-lhe uma surra de relho... dar-lhe até ele não mais chorar nem bulir, com as carnes recortadas, o sangue vivo escorrendo do corpo... O Negrinho chamou pela Virgem sua madrinha e Senhora Nossa, deu uni suspiro triste, que chorou no ar como uma música, e pareceu que morreu...

E como já era noite e para não gastar a enxada em fazer uma cova, o estancieiro mandou atirar o corpo do Negrinho na panela de um formigueiro, que era para as formigas devorarem-lhe a carne e o sangue e os ossos... E assanhou bem as formigas, e quando elas, raivosas, cobriam todo o corpo do Negrinho e começaram a trincá-la é que então ele se foi embora, sem olhar para trás.

Nessa noite o estancieiro sonhou que ele era ele mesmo, mil vezes e que tinha mil filhos e mil negrinhos, mil cavalos baios e mil vezes mil onças de ouro... e que tudo isto cabia folgado dentro de um formigueiro pequeno...

Caiu a serenada silenciosa e molhou os pastos, as asas dos pássaros e a casca das frutas.

Passou a noite de Deus e veio a manhã e o sol encoberto. E três dias houve cerração forte, e três noites o estancieiro teve o mesmo sonho.

A peonada bateu o campo, porém ninguém achou a tropilha e nem rastro.

Então o senhor foi ao formigueiro, para ver o que restava do corpo do escravo.

Qual não foi o seu grande espanto, quando chegado perto, viu na boca do formigueiro o Negrinho de pé, com a pele lisa, perfeita, sacudindo de si as formigas que o cobriam ainda!... O Negrinho, de pé, e ali ao lado, o cavalo baio e ali junto a tropilha dos trinta tordilhos... e fazendo-lhe frente, de guarda ao mesquinho, o estancieiro viu a madrinha dos que não a têm, viu a Virgem, Nossa Senhora, tão serena, pousada na terra, mas mostrando que estava no céu... Quando tal viu, o senhor caiu de joelhos diante do escravo.

E o Negrinho, sarado e risonho, pulando de em pêlo e sem rédeas; no baio, chupou o beicho e tocou a tropilha a galope.

E assim o Negrinho pela última vez achou o pastoreio. E não. chorou, e nem se riu.

Correu no vizindário a nova do fadário e da triste morte do Negrinho, devorado na panela do formigueiro.

Porém logo, de perto e de longe, de todos os rumos do vento, começaram a vir notícias de um caso que parecia um milagre novo...

E era, que os posteiros e os andantes, os que dormiam sob as palhas dos ranchos e os que dormiam na cama das macegas, os chasques que cortavam por atalhos e os tropeiros que vinham pelas estradas, mascates e carreteiros, todos davam notícia — da mesma hora — de ter visto passar, como levada em pastoreio, uma tropilha de tordilhos, tocada por um Negrinho, gineteando de em pêlo, em um cavalo baio!...

Então, muitos acenderam velas e rezaram o Pai-nosso pela alma do judiado. Daí por diante, quando qualquer cristão perdia uma cousa, o que fosse, pela noite velha o Negrinho campeava e achava, mas só entregava a quem acendesse uma vela, cuja luz ele levava para pagar a do altar da sua madrinha, a Virgem, Nossa Senhora, que o remiu e salvou e deu-lhe uma tropilha, que ele conduz e pastoreia, sem ninguém ver.

Todos os anos, durante três dias, o Negrinho, desaparece: está metido em algum formigueiro grande, fazendo visita às formigas, suas amigas; a sua tropilha esparrama-se, e um aqui, outro por. lá, os seus cavalos retouçam nas manadas das estâncias. Mas ao nascer do sol do terceiro dia, o baio relincha perto do seu ginete; o Negrinho monta-o e vai fazer a sua recolhida; é quando nas estâncias acontece a disparada das cavalhadas e a gente olha, olha, e não vê ninguém, nem na ponta, nem na culatra.

Desde então e ainda hoje, conduzindo o seu pastoreio, o Negrinho, sarado e risonho, cruza os campos, corta os macegais, bandeia as restingas, desponta os banhados, vara os arroios, sobe as coxilhas e desce às canhadas.

O Negrinho anda sempre à procura dos objetos perdidos, pondo-os de jeito a serem achados pelos seus donos, quando estes acendem um coto de vela, cuja luz ele leva para o altar da Virgem Senhora Nossa, madrinha dos que não a têm.

Quem perder suas prendas no campo, guarde esperança: junto de algum moirão ou sob os ramos das árvores, acenda uma vela para o Negrinho do pastoreio e vá lhe dizendo

—Foi por aí que eu perdi... Foi por aí que eu perdi... Foi por aí que eu perdi!...

Se ele não achar... ninguém mais.

NETO, João Simões Lopes. **Contos gauchescos e lendas do Sul**. Porto Alegre: LPM, 2011.

ANEXO E - O dia em que explodiu Mabata-bata

De repente, o boi explodiu. Rebentou sem um múúú. No capim em volta choveram pedaços e fatias, grão e folhas de boi. A carne eram já borboletas vermelhas. Os ossos eram moedas espalhadas. Os chifres ficaram num qualquer ramo, balouçando a imitar a vida, no invisível do vento.

O espanto não cabia em Azarias, o pequeno pastor. Ainda há um instante ele admirava o grande boi malhado, chamado de Mabata-bata. O bicho pastava mais vagaroso que a preguiça. Era o maior da manada, régulo da chifraria, e estava destinado como prenda de lobolo do tio Raul, dono da criação. Azarias trabalhava para ele desde que ficara órfão. Despegava antes da luz para que os bois comessem o cacimbo das primeiras horas.

Olhou a desgraça: o boi poeirado, eco de silêncio, sombra de nada.

“Deve ser foi um relâmpago”, pensou.

Mas relâmpago não podia. O céu estava liso, azul sem mancha. De onde saíra o raio? Ou foi a terra que relampejou?

Interrogou o horizonte, por cima das árvores. Talvez o ndlati, a ave do relâmpago, ainda rodasse os céus. Apontou os olhos na montanha em frente. A morada do ndlati era ali, onde se juntam os todos rios para nascerem da mesma vontade da água. O ndlati vive nas suas quatro cores escondidas e só se destapa quando as nuvens rugem na rouquidão do céu. É então que o ndlati sobe aos céus, enlouquecido. Nas alturas se veste de chamas, e lança o seu voa incendiado sobre os seres da terra. Às vezes atira-se no chão, buracando-o. Fica na cova e aí deita a sua urina.

Uma vez foi preciso chamar as ciências do velho feiticeiro para escavar aquele ninho e retirar os ácidos depósitos. Talvez o Mabata-bata pisara uma réstia maligna do ndlati. Mas quem podia acreditar? O tio, não. Havia de querer ver o boi falecido, ao menos ser apresentado uma prova do desastre. Já conhecia bois relampejados: ficavam corpos queimados, cinzas arrumadas a lembrar o corpo. O fogo mastiga, não engole de uma só vez, conforme sucedeu-se.

Reparou em volta: os outros bois, assustados, espalharam-se pelo mato. O medo escorregou dos olhos do pequeno pastor.

— *Não apareças sem um boi, Azarias. Só digo: é melhor nem apareceres.*

A ameaça do tio soprava-lhe os ouvidos. Aquela angústia comia-lhe o ar todo. Que podia fazer? Os pensamentos corriam-lhe como sombras mas não encontravam saída. Havia uma só solução: era fugir, tentar os caminhos onde não sabia mais nada. Fugir é morrer de um lugar e ele, com os seus calções rotos, um saco velho a tiracolo, que saudade deixava? Maus tratos, atrás dos bois. Os filhos dos outros tinham direito da escola. Ele não, não era filho. O serviço arrancava-o cedo da cama e devolvia-o ao sono quando dentro dele já não havia resto de infância. Brincar era só com os animais: nadar o rio na boleia do rabo do Mabata-bata, apostar nas brigas dos mais fortes. Em casa, o tio adivinhava-lhe o futuro:

— *Este, da maneira que vive misturado com a criação, há-de casar com uma vaca.*

E todos se riam, sem quererem saber da sua alma pequenina, dos seus sonhos maltratados. Por isso, olhou sem pena para o campo que ia deixar. Calculou o dentro do seu saco: uma físga, frutos do djambalau, um canivete enferrujado. Tão pouco não pode deixar saudade. Partiu na direcção do rio. Sentia que não fugia: estava apenas a começar o seu caminho. Quando chegou ao rio, atravessou a fronteira da água. Na outra margem parou à espera nem sabia de quê.

Ao fim da tarde a avó Carolina esperava Raul à porta de casa. Quando chegou ela disparou aflição:

— *Essas horas e o Azarias ainda não chegou com os bois.*

— *O quê? Esse malandro vai apanhar muito bem, quando chegar.*

— *Não é que aconteceu uma coisa, Raul? Tenho medo, esses bandidos...*

— *Aconteceu brincadeiras dele, mais nada.*

Sentaram na esteira e jantaram. Falaram das coisas do lobolo, preparação do casamento. De repente, alguém bateu à porta. Raul levantou-se interrogando os olhos da avó Carolina. Abriu a porta: eram os soldados, três.

— *Boa noite, precisam alguma coisa?*

— *Boa noite. Vimos comunicar o acontecimento: rebentou uma mina esta tarde. Foi um boi que pisou. Agora, esse boi pertencia daqui.*

Outro soldado acrescentou:

— *Queremos saber onde está o pastor dele.*

— *O pastor estamos à espera* — respondeu Raul. E vociferou: — *Malditos bandos!*

— *Quando chegar queremos falar com ele, saber como foi sucedido. É bom ninguém sair na parte da montanha. Os bandidos andaram espalhar minas nesse lado.*

Despediram. Raul ficou, rodando à volta das suas perguntas. Esse sacana do Azarias onde foi? E os outros bois andariam espalhados por aí?

— *Avó: eu não posso ficar assim. Tenho que ir ver onde está esse malandro. Deve ser talvez deixou a manada fugentar-se. É preciso juntar os bois enquanto é cedo.*

— *Não podes, Raul. Olha os soldados o que disseram. É perigoso.*

Mas ele desouviu e meteu-se pela noite. Mato tem subúrbio? Tem: é onde o Azarias conduzia os animais. Raul, rasgando-se nas micaias, aceitou a ciência do miúdo. Ninguém competia com ele na sabedoria da terra. Calculou que o pequeno pastor escolhera refugiar-se no vale.

Chegou ao rio e subiu às grandes pedras. A voz superior, ordenou:

— *Azarias, volta. Azarias!*

Só o rio respondia, desenterrando a sua voz corredeira. Nada em toda à volta. Mas ele adivinhava a presença oculta do sobrinho.

— *Apareça lá, não tenhas medo. Não vou-te bater, juro.*

Jurava mentiras. Não ia bater: ia matar-lhe de porrada, quando acabasse de juntar os bois. No enquanto escolheu sentar, estátua de escuro. Os olhos, habituados à penumbra desembarcaram na outra margem. De repente, escutou passos no mato. Ficou alerta.

— *Azarias?*

Não era. Chegou-lhe a voz de Carolina.

— *Sou eu, Raul.*

Maldita velha, que vinha ali fazer? Trapalhar só. Ainda pisava na mina, rebentava-se e, pior, estoirava com ele também.

— *Volta em casa, avó!*

— *O Azarias vai negar de ouvir quando chamares. A mim, há-de ouvir.*

E aplicou sua confiança, chamando o pastor. Por trás das sombras, uma silhueta deu aparecimento.

— *És tu, Azarias. Volta comigo, vamos para casa.*

— *Não quero, vou fugir.*

O Raul foi descendo, gatinhoso, pronto para saltar e agarrar as goelas do sobrinho.

— *Vais fugir para onde, meu filho?*

— *Não tenho onde, avó.*

— *Esse gajo vai voltar nem que eu lhe chamboqueie até partir-se dos bocados* — precipitou-se a voz rasteira de Raul.

— *Cala-te, Raul. Na tua vida nem sabes da miséria.* — E voltando-se para o pastor:

— *Anda, meu filho, só vens comigo. Não tens culpa do boi que morreu. Anda ajudar o teu tio juntar animais.*

— *Não é preciso. Os bois estão aqui, perto comigo.*

Raul ergueu-se, desconfiado. O coração batucava-lhe o peito.

— *Como é? Os bois estão aí?*

— *Sim, estão.*

Enroscou-se o silêncio. O tio não estava certo da verdade do Azarias.

— *Sobrinho: fizeste mesmo? Juntaste os bois?*

A avó sorria pensando no fim das brigas daqueles os dois. Prometeu um prêmio e pediu ao miúdo que escolhesse.

— *O teu tio está muito satisfeito. Escolhe. Há-de respeitar o teu pedido.*

Raul achou melhor concordar com tudo, naquele momento. Depois, emendaria as ilusões do rapaz e voltariam as obrigações do serviço das pastagens.

— *Fala lá o seu pedido.*

— *Tio: próximo ano posso ir na escola?*

Já adivinhava. Nem pensar. Autorizar a escola era ficar sem guia para os bois. Mas o momento pedia fingimento e ele falou de costas para o pensamento:

— *Vais, vais.*

— *É verdade, tio?*

— *Quantas bocas tenho, afinal?*

— *Posso continuar ajudar nos bois. A escola só frequentamos da parte de tarde.*

— *Está certo. Mas tudo isso falamos depois. Anda lá daqui.*

O pequeno pastor saiu da sombra e correu o areal onde o rio dava passagem. De súbito, deflagrou um clarão, parecia o meio-dia da noite.

O pequeno pastor engoliu aquele todo vermelho, era o grito do fogo estourando. Nas migalhas da noite viu descer o ndlati, a ave do relâmpago. Quis gritar:

— *Vens pousar quem, ndlati?*

Mas nada não falou. Não era o rio que afundava suas palavras: era um fruto vazando de ouvidos, dores e cores. Em volta tudo fechava, mesmo o rio suicidava sua água, o mundo embrulhava o chão nos fumos brancos.

— *Vens pousar a avó, coitada, tão boa? Ou preferes no tio, afinal das contas, arrependido e prometente como o pai verdadeiro que morreu-me?*

E antes que a ave do fogo se decidisse Azarias correu e abraçou-a na viagem da sua chama.