

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MARLI GADELHA MENDES

**A LITERATURA DO PODER E O PODER DA LITERATURA:
O CONTO EM UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

RIO BRANCO

2023

MARLI GADELHA MENDES

**A LITERATURA DO PODER E O PODER DA LITERATURA:
O CONTO EM UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA
NO 9ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Letramento literário.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro

RIO BRANCO

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

M538l Mendes, Marli Gadelha, 1988 -

A literatura do poder e o poder da literatura: o conto em uma proposta de leitura literária no 9 ano do ensino fundamental / Marli Gadelha Mendes; orientador: Dr. João Carlos de Souza Ribeiro. – 2023.

118 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Rio Branco, 2023.

Inclui referências bibliográficas.

1. Literatura. 2. Letramento literário. 3. Feminismo. 3. Polissemia. I. Ribeiro, João Carlos de Souza (orientadora). II. Título.

CDD: 418

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marli Gadelha Mendes

A LITERATURA DO PODER E O PODER DA LITERATURA: O CONTO EM UMA PORPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Rio Branco, 17 de março de 2023

Banca examinadora:

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro
(Orientador – Universidade Federal do Acre – PROFLETRAS – UFAC)

Prof. Dr. Mario Ribeiro Morais
(Membro externo – Universidade Federal do Tocantins – UFT)

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos
(Membro interno – Universidade Federal do Acre – PROFLETRAS – UFAC)

RIO BRANCO

2023

À minha mãe, Gonçala Gadelha, minha primeira professora, fonte de inspiração e força, uma mulher extraordinária que sempre me incentivou a estudar e a buscar um futuro melhor para nossa família.

Ao meu esposo, Roberto Muller, pelo companheirismo e palavras de incentivo; e às minhas filhas, Sophia e Eva, pela compreensão diante minha ausência para o estudo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a *Deus* pelo dom da vida e por me fortalecer e amparar, principalmente, nos momentos difíceis, mesmo quando achei que seria impossível conciliar estudos, família e trabalho.

Aos meus pais, *Gonçala* e *Vicente*, por sempre nos oferecer o seu melhor, pelo apoio incondicional durante a vida acadêmica, além de compreenderem as minhas ausências.

Ao meu esposo, *Roberto Muller*, meu companheiro de vida e de sonhos; obrigada pelo carinho, afeto e compreensão durante a minha imersão nos estudos.

Às minhas filhas amadas, *Sophia* e *Eva*, que embora tão crianças, demonstraram, ao longo do curso, muita maturidade em compreender as minhas ausências.

À minha sogra, *Maria Alice*, pela amizade, incentivo e oração, em todo o percurso do curso; acima de tudo, obrigada pelos cuidados dispensados às minhas filhas em momentos que não pude estar presente.

À Coordenação e a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Acre (PROFLETRAS-UFAC) pela acolhida e empenho em nos capacitar para o desenvolvimento de um melhor trabalho na rede pública.

À Capes, pelo incentivo financeiro oferecido a esta pesquisa e pela preocupação em qualificar os docentes para atuação na educação básica.

Aos colegas de turma pela experiência compartilhada durante os dois anos de formação, em especial, às colegas de turma, *Suiane* e *Nayanne*, pela amizade sincera.

Agradeço aos professores doutores *Mário Ribeiro Moraes* – Universidade Federal do Tocantins – e *Tatiane Castro dos Santos* – Universidade Federal do Acre –, por terem aceitado fazer parte das minhas bancas de qualificação e de defesa, respectivamente, e pela leitura ciosa e competente de minha dissertação.

Por fim, agradeço ao professor doutor *João Carlos de Souza Ribeiro*, que me acolheu e me transformou em uma nova profissional, uma pesquisadora. Meus mais sinceros agradecimentos por ter compreendido e apoiado a proposta trazida e me ajudado na concretização desse sonho, que se materializou por meio das

intervenções, das pontuações precisas, dos elogios, também; todos, de forma muito assertiva.

“O texto depende da disponibilidade do leitor de reunir em uma totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma sequência de imagens e acontecimentos que desemboca na constituição do significado da obra. Esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente. A consequência é que ele apreende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal.”

Regina Zilberman

RESUMO

O ensino da literatura, ao longo dos anos, tornou-se relevante pauta de discussão entre teóricos, professores, pesquisadores e críticos, sobretudo no mundo contemporâneo onde a literatura passa a interagir com diferentes maneiras de apreensão da realidade: adaptações fílmicas, dramas, fanfics e outros gêneros da cultura moderna. Entretanto, as reflexões teóricas não costumam dialogar muito bem com a prática em sala de aula, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar possibilidades aos alunos do 9º ano do ensino fundamental de ressignificação do texto literário por meio da experiência com a leitura dos contos *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004) e *Chuvvas e trovoadas*, de Maria Lúcia Medeiros (2003), que trazem à lume o protagonismo feminino e feminista. Desta forma, delineamos como objetivos específicos: a) apresentar uma abordagem metodológica que contribua com a prática do letramento; b) problematizar o aspecto histórico-social nos textos *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004) e *Chuvvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003); c) reconhecer o importante papel da prática da leitura literária no contexto escolar. No que concerne à metodologia, a pesquisa seria aplicada, entretanto, devido ao período pandêmico, essa atividade se tornou inviável; por isso, terá caráter propositivo para implementação posterior em sala de aula. Em relação à coleta e análise dos dados, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, caracterizada como descritiva frente aos objetivos. No que tange aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação. Outrossim, o estudo embasa-se nos pressupostos teóricos de Candido (1995), Cosson (2006), Colomer (2007), Barthes (2007), Paulino (2007), Soares (1999), dentre outros teóricos que abordam o letramento literário, além de dialogar com as práticas presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), além de artigos e dissertações que abordam o tema da leitura literária. Como resultado da pesquisa, elaboramos um caderno de atividades intitulado *Nas entre(linhas)do conto*, que apresenta, de maneira didática, o passo a passo de oficinas de leitura literária.

Palavras-chave: Literatura. Letramento Literário. Feminismo. Profletras.

ABSTRACT

Literature teaching has come relevant discussion subject among theoreticians, critics, teachers and also researches in contemporary world over the years when literature has engaged with apprehension different manners in reality: films adaptation, dramas, fanfics and other ones in modern culture. However, theoretical reflections often do not use to dialogue through teaching practice in classroom satisfactorily and especially in final elementary school's years. Thus, this study proposes fostering of the literary reading in Portuguese Language classes and from literary literacy to design classroom as a favorable space for heightening debate and artistic practice, providing strategies of dialogue between text and reader to these actors involved in this process; and also consider the productions context of narratives artistic with daily situations. It means that there is the possibility of critical readers education and reflective ones in concerning to the experienced situations in their communities. In addition, this research introduces a interventional proposal throughout literary reading workshops entitled *Nas entre(linhas) do conto* whose main goal is allowing to the students ways of reframe literary text by their experiences in tales reading, textual gender we have chosen to investigate and analyse. The tales we have studied are the following: *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004) and *Chuvas e trovoadas*, de Maria Lúcia Medeiros (2003). Both of opus have as striking features female characters presence with feminist nuances who act as protagonists of own destinations; women that are strong, obstinate, empowered and like another real ones fight for their spaces in society. These are main goals: a) introducing methodological approach and its literacy practice; b) showing social and historical aspect in *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004) e *Chuvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003) literary texts; c) recognizing the relevance of literary reading practice in school context. Likewise, this studies is based in Candido (1995), Cosson (2006), Colomer (2007), Barthes (2007), Paulino (2007), Soares (1999) theoretical assumptions among others that approach literary literacy, besides dialogue with current practices in official documents to the teaching and learning of Portuguese Language: Portuguese Language's National Curricular Parameters (PLNCP/PCN) (1997; 1998) and the National Basis Curricular Common (NBCC/BNCC) (BRASIL, 2017) in addition to scientific papers and dissertations which approach the research topic. As research resulting we have been elaborating an activities notebook entitled *Nas entre(linhas)do conto* which presents setp-by-step approach of literary reading workshops.

Keywords: Literature. Literary literacy. Feminism. Profletras.

LISTA DE FIGURA

Figura 1	Gêneros preferidos pelos jovens.....	47
Figura 2	Gênero mais lido entre estudantes e não estudantes entrevistados na pesquisa do Instituto Pró-livro – Leitura habitual dos jovens entrevistados.....	48
Figura 3	Teatro da Paz, Belém – Pará.....	54
Figura 4	Cena urbana de Belém – Pará.....	54
Figura 5	Cartaz publicitário de roupas da moda parisiense da <i>Belle Époque</i>	55
Figura 6	Maria Lúcia Medeiros.....	57
Figura 7	Capa do primeiro livro de Maria Lúcia Medeiros, 1988.....	59
Figura 8	Capa do livro <i>A moça tecelã</i>	59
Figura 9	Marina Colasanti.....	68
Figura 10	Fachada da escola municipal <i>locus</i> da pesquisa.....	79
Figura 11	Novas instalações da escola.....	79
Figura 12	Sala de aula da escola local da pesquisa.....	80
Figura 13	Cartaz publicitário de roupas da moda parisiense da <i>Belle Époque</i>	87
Figura 14	Slide para a aula 2, Oficina I.....	88
Figura 15	Slide para a aula 3, Oficina I.....	90
Figura 16	Trecho do vídeo <i>Feminismo pra quê?</i>	91
Figura 17	Slide de apresentação aula 1, Oficina II.....	92
Figura 18	Ilustração do conto.....	92
Figura 19	Trecho do vídeo do Canal Sandra Guzman.....	93
Figura 20	Slide para a aula 2, Oficina II.....	94
Figura 21	Capa do livro <i>Ruth Rocha conta a Odisseia</i>	95
Figura 22	As moiras.....	96
Figura 23	Softwares/Aplicativos para gravação.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparativo entre pesquisa qualitativa e quantitativa, quanto ao aspecto.....	74
Quadro 2	Comparativo entre pesquisa qualitativa e quantitativa, quanto ao método.....	75
Quadro 3	Resumo das oficinas.....	86
Quadro 4	Técnicas de edição do vídeo-minuto.....	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	LEITURA LITERÁRIA.....	17
2.1	OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	17
2.2	LITERATURA NA ESCOLA.....	20
2.3	A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR.....	24
2.4	A ESCOLHA DA LITERATURA.....	26
2.5	LETRAMENTO LITERÁRIO.....	29
3	LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA HUMANA.....	35
3.1	A MULHER NA LITERATURA.....	40
3.2	GÊNERO NARRATIVO CONTO.....	42
3.2.1	O conto <i>Chuvas e trovoadas</i>.....	48
3.2.1.1	<i>A Belle Époque</i> no coração da Amazônia.....	53
3.2.1.2	A escritora: Maria Lúcia Medeiros ou simplesmente Lucinha.....	57
3.2.2	O Conto <i>A moça tecelã</i>.....	59
3.2.2.1	A escritora: Marina Colasanti.....	65
3.3	A TRANSGRESSÃO DAS PERSONAGENS FEMININAS.....	69
4	METODOLOGIA.....	73
4.1	ABORDAGEM.....	74
4.2	NATUREZA.....	75
4.3	OBJETIVOS.....	76
4.4	PROCEDIMENTOS.....	76
4.5	CONTEXTO DA PESQUISA.....	78
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	82
5.1	PROPOSTA DIDÁTICA.....	82
5.1.1	Justificativa.....	82
5.1.2	Apresentação.....	83
5.1.3	Objetivo geral.....	84
5.1.4	Objetivos específicos.....	84
5.1.5	Etapas previstas.....	85
5.1.6	Oficina I – <i>Chuvas e trovoadas</i>.....	86
5.1.7	Oficina II – <i>A moça tecelã</i>.....	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE A – Questionário sobre Leitura.....	110
	ANEXO A – <i>Chuvas e trovoadas</i> , Maria Lúcia Medeiros.....	112
	ANEXO B – <i>A moça tecelã</i> , Marina Colasanti.....	115

1 INTRODUÇÃO

A literatura impacta de diferentes formas a vida das pessoas, um fato inegável. Por esse motivo, penso ser conveniente dividir um pouco da minha experiência como leitora de literatura e de que maneira o seu poder me alcançou, me seduziu e me transformou na pessoa e na profissional que sou atualmente, no exercício da docência.

Ouso dizer: esse fascínio não aconteceu sitiada pelos muros da escola, nem em um lar cerceado por livros. A mediadora do meu processo de letramento foi a minha mãe – uma senhora tímida, de voz mansa, e uma exímia produtora de textos orais, que conseguia a proeza de navegar, com uma candura indescritível, entre o maravilhoso e o real, colorindo, ainda mais, o mundo da imaginação.

Ela, uma feirante num mercado no centro da cidade, e meu pai que, eventualmente, exercia a função de motorista, quase não frequentaram a escola, apenas o suficiente para “assinar o próprio nome”. No entanto, sempre se doaram, ao máximo, para que meus irmãos e eu tivéssemos acesso à educação formal que a eles, por motivos diversos, foi negado.

Embora com pouca instrução formal, mas rica em experiência de mundo, em saberes, que só pude ter consciência mais tarde, minha mãe, Dona *Gonçalinha*, como é carinhosamente chamada pela família e amigos, incorporou o papel da velha contadora de histórias. Ainda que de modo inconsciente, ela povoou, fabulosamente, o meu imaginário por meio de suas narrativas orais; em sua grande maioria, causos, experiências vividas ou percebidas; outras vezes, velhos contos clássicos, como João e Maria, e outros que eram cheios de personagens tão pitorescos, com desfecho surpreendente, carregados de humor e repletos de magia que faziam com que o meu mundo se tornasse gigantesco e cheio de possibilidades. Ela sempre dizia que um dia eu me tornaria uma professora, inclusive, meu próprio nome me foi dado em homenagem a uma professora por quem minha mãe nutria admiração e respeito.

Como em casa não tínhamos livros, minha vizinha sempre me emprestava alguns da sua coleção pessoal de banquinha de jornal, e outros até inadequados para a minha idade, mas o que valia era a sua boa intenção. Logo, naquela época, conheci a coleção Sabrina, que continha narrativas geralmente de enredo simples, sem tramas complexas, porém propiciadora de uma leitura leve e prazerosa que, aos poucos, me aproximou mais ainda do hábito de ler.

Na escola, o acervo da biblioteca não era muito extenso ou diversificado, todavia contemplava o que mais me atraía: a literatura regional. Recordo-me de ler Jorge Amado e José Américo de Almeida, ainda na 8ª série, obviamente com um dicionário ao lado. E ainda sem maturidade para compreensão da grandeza daquelas obras, sentia forte atração por aquele gênero, que me causava admiração e ao mesmo tempo incômodo; aquele vocabulário, costumeiro em casa, mas evitado em outros ambientes; a trama tão verossímil, sobretudo a força de uma gente tão sofrida. Havia naquelas obras a representatividade dos meus ancestrais nordestinos em cada linha lida.

Durante o ensino médio, a querida e sensível professora Diolene nos apresentou excelentes referências literárias, incluindo a sua favorita: a infelizmente Macabéa, em *A Hora da Estrela* (acredito na sua escolha e recomendação dessa obra pela frequência com que falávamos dela nas aulas). Foi por mediação da professora que também conheci a poesia de Camões, por quem tenho forte apego; a poesia satírica do “Boca do inferno”, o grande Gregório de Matos; as Cantigas de amigo e Cantigas de amor, dentre outras, que, mais adiante, me possibilitaram ser uma leitora assídua dos romances históricos. Certamente, as aulas de Língua Portuguesa e Literatura mediadas pela Diolene foram um dos melhores momentos da minha vida escolar.

Após finalizar o ensino médio, em 2006, da mesma forma que outros colegas, egressos de escola pública e/ou moradores de periferia, o sonho de frequentar uma universidade pública era mais que distante. Assim, segui para o trabalho no comércio, como vendedora. Mas não demorou muito para eu descobrir que logo adiante, bem pertinho da loja, onde trabalhava, existia uma biblioteca pública do SESC-PA. Logo, em questão de tempo, já me esgueirava pelo suspense fascinante de Agatha Christie, compartilhava planos com as heroínas empoderadas de Sidney Sheldon e era personagem com poderes sobrenaturais dentro do realismo maravilhoso de Isabel Allende, assim como tantos outros autores que, junto com minha mãe lá atrás, forjaram o meu processo de letramento e crescimento. Percebi que não podia ficar naquele emprego para sempre. Precisava alçar novos voos.

Somente dois anos após concluir o ensino médio, trabalhando durante o dia e estudando à noite, num cursinho preparatório, foi então que consegui a tão almejada aprovação em Letras-Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará, como uma

das primeiras colocadas para o curso. Muita alegria em casa, com certeza, porque até aquele momento, eu era primeira da família a cursar o nível superior.

Portanto, os eventos pelos quais passamos na infância: letramentos, vivências, experiências partilhadas confluem para formação humana e profissional dos sujeitos, visto que em uma sociedade letrada como a nossa, onde a palavra possui o dom incontestável de criação e mutação perante tudo e todos, é impossível imaginar qualquer ação humana onde o verbo não esteja envolvido. A palavra dotada de todo o poder age como constructo do texto; este, por sua vez, atua como elemento fundamental de tessitura para a construção dos discursos, das relações sociais e, também, da literatura.

A partir das proposições do autor de *Aula*, ao pensarmos a palavra, o texto e a literatura como sinônimos, vislumbramos na experiência literária mais que um direito universal: uma necessidade vital. Da mesma forma que o pão alimenta o homem e a água sacia a sede, a literatura precisa ser tomada como elemento imprescindível ao bom viver do ser humano porque sem a vivência experimentada desse saber estaríamos todos, de certa forma, incompletos; desprovidos de nossa capacidade de sentir empatia pelo Outro.

Nesse sentido, cabe destacar que a literatura deve ser contemplada no currículo escolar sob uma metodologia que lhe dê maior destaque enquanto manifestação artística, fazendo parte de práticas cotidianas e que os professores (me refiro aos de todas as disciplinas) e a escola, principalmente, por ser um *locus* propício ao saber, não se tornem alheios a esse processo.

Contudo, a realidade vivenciada nas escolas é devastadora quando o assunto é literatura no ensino fundamental. Se, por um lado, tem-se o professor que tenta promover atividades desafiadoras e relevantes a partir do texto, esbarrando em uma rede de ensino já cristalizada pelos modelos arcaicos e conteudistas, por outro lado, tem-se o professor exausto, cansado de confrontar o sistema; e uma vez vencido por essa metodologia, opta pelo caminho mais fácil, que constitui na adoção e no uso do livro didático como único suporte para elaboração de suas aulas, seguir o currículo e viver em paz dessa forma. Será?

Nossa pretensão, neste trabalho, não é revelar uma receita do elixir responsável por eliminar as questões ora mencionadas, mas, sim, propor um modo de se conduzir a leitura literária nas aulas de língua portuguesa numa turma do 9º ano do ensino fundamental II, bem como oportunizar a discussão dos contos *A moça*

tecelã (COLASANTI, 2004) e *Chuvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003) com a representatividade das vozes femininas, levando os alunos e alunas, por intermédio do texto literário, a ressignificar conceitos e estereótipos femininos ditados pela sociedade.

Desse modo, apontando as possibilidades para a prática do letramento literário nos anos finais do ensino fundamental em uma escola da rede pública de Mojuí dos Campos, Pará. Para tanto, trazemos a problematização e reflexão acerca da construção das personagens femininas com atitudes feministas nos contos *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004) e *Chuvas e trovoadas*, de Maria Lúcia Medeiros (2003), oportunizando ao aluno leitor o contato com o texto literário em sala de aula sob uma perspectiva inovadora, humanizadora, e que valorize a vivência e a experiência de cada um dos envolvidos: alunos e professores construindo pontes entre o texto e a realidade, ressignificando o mundo a nossa volta por meio da Literatura.

Ao longo do trabalho, trazemos pertinentes considerações de críticos e teóricos consagrados no estudo da literatura, que comungam com uma prática de ensino em que o aluno deve ser protagonista do processo ensino e aprendizagem. Nesta diretriz, portanto, embasaremos nossa pesquisa à luz dos documentos oficiais de Língua Portuguesa, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) – assim como dos pressupostos teóricos de Candido (1995), Cosson (2006), Colomer (2007), Barthes, Compagnon (2009), Todorov (2009), dentre outros teóricos relevantes.

Em uma proposta metodológica, detalhada na seção 5, apresentamos o projeto de intervenção, com foco na leitura de contos intitulado *Nas entre(linhas) do conto*, que consiste em abordar a leitura e a discussão desse tipo de narrativa para os(as) alunos(as) do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, no município de Mojuí dos Campos, no estado do Pará, cuja temática é atrelada às questões sociais humanas e, sobretudo, às que são ligadas ao gênero: personagens femininas que, em determinado momento, despertam, como num ato de rebeldia do limbo, onde nasceram ou foram subjugadas. *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004) e *Chuvas e trovoadas*, de Maria Lúcia Medeiros (2003), são textos de autoras de épocas distintas, porém carregam semelhantes narrativas quando as personagens com tais nuances são exploradas, abrindo um leque profícuo de questionamentos e

atemporalidade, que permite refletir questões e problemas que são atuais como o lugar, ainda desprestigiado da mulher, na sociedade contemporânea.

É importante salientar que a escolha do gênero em questão foi motivada pela preferência entre os alunos do 9º ano – público-alvo dessa intervenção – pelos textos de estrutura curta, como o conto, por exemplo, porque nesse tipo de narrativa, se comparado ao romance, há a possibilidade de ser lido sem grandes complexidades, restando, ainda, tempo para discutir as tramas do enredo e, principalmente, os temas relacionados à condição humana.

Outrossim, acreditamos que a escolha da temática se justifica em virtude da representatividade discursiva acerca das questões de gênero na literatura e, sobretudo, em função da relevância para refletir sobre a desconstrução de estereótipos femininos, há muito perpetuados na sociedade. Ao mesmo tempo, as aulas possibilitarão às alunas e aos alunos a oportunidade para se verem como sujeitos participantes do processo ensino e aprendizagem e, para além disso, transformando o ato de ler em exercício cotidiano, reflexivo e significativo.

Cumpramos ressaltar que, considerando os aspectos acima abordados, dispomos este estudo em capítulos, nos quais todos são iniciados com uma citação relacionada com a temática que será abordada.

2 LEITURA LITERÁRIA

Embora a prática de leitura e compreensão sejam eixos temáticos fundamentais para vida escolar, social e cultural das crianças e adolescentes, as avaliações anuais apontam somente o quanto a escola, como formadora de leitores, vem falhando nesta missão. Partindo da necessidade de se rever as estratégias de ensino, o professor de Língua Portuguesa não deve se abster de sua responsabilidade, sobretudo no cumprimento de seu papel social no processo de letramento literário do aluno. Segundo Antunes:

Em um programa orientado para uma educação linguística ampla - condição de cidadania -, o ensino e a distribuição 'do que ensinar' teriam que ser alterados. O foco seria a compreensão e a produção dos sentidos materializados em gêneros de textos, com grande destaque para a literatura (ANTUNES, 2009, p. 41-42).

Desse modo, percebe-se a urgência de uma abordagem diferente para o ensino, protagonizando o uso do texto literário não como pressuposto para cumprimento do currículo escolar, mas, sobretudo, como aliado à formação do aluno *in progress*¹. Afinal, o ato de ler ultrapassa a decodificação de um código escrito. Dessa forma, “o modo de ler é também um modo de produzir sentidos” (BRASIL, 1998, p. 70-71), uma vez que os sentidos são construídos por meio do diálogo que se mantém entre as referências do texto e a experiência de vida de quem lê, despertada no ato da leitura (BRASIL, 1998).

2.1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A respeito da competência leitora almejada no ensino de Língua Portuguesa, vejamos o que preconiza os PCN (BRASIL, 1997, p. 69-70)

[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica,

¹ *In progress*, expressão inglesa, que significa literalmente: em andamento. Nesse trabalho, a referida expressão foi empregada no sentido de que a formação do estudante assim como o próprio fluxo da vida não é algo estático, mas líquido, em constante transformação e movimento (SILVA, 2010).

necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Doravante, a BNCC (BRASIL, 2017), o mais recente documento nacional, que rege as diretrizes atualizadas e que devem preconizar o currículo nacional, contemplando as habilidades e competências do aluno contemporâneo, institui aprendizagens essenciais a todos os sujeitos, ao longo das etapas e modalidades do ensino necessárias para a sua formação.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, o referido documento normativo estrutura-se em quatro práticas de linguagem ou eixos de ensino, são eles: oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica. Estes, por sua vez, são organizados no currículo pelos quatro campos de atividade humana: artístico-literário, vida pública, jornalístico-midiático, práticas de estudo e pesquisa. Assim, considerando a forma de organização da BNCC (BRASIL, 2017), onde as práticas de linguagem se materializam, isto é, são concretizadas em atividades cotidianas reais que, por sua vez, ordenam as habilidades expressas pelos diferentes objetos do conhecimento.

No que concerne aos quatro campos de atuação, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 80) explicita:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.

É importante considerar que os campos de atuação interagem de diversas formas, visto que um mesmo gênero textual pode coexistir em campos do conhecimento diferentes. Por exemplo, um texto literário pode, facilmente, pertencer

ao campo artístico-literário ao mesmo tempo em que pode também fazer parte do campo das práticas de estudo e pesquisa, e assim por diante.

Antes disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Federal nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), em sua Seção III, já estabelecia diretrizes para a formação básica do cidadão, de uma forma mais abrangente, sendo imprescindível ao educando:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, não paginado).

Nesse sentido, o que se constata é que aprender, além de ser um direito da criança e do adolescente, mantém íntima relação com o saber, ou seja, com as experiências e vivências de cada qual. O meio social é, então, o *locus* onde as aprendizagens e os saberes se constroem do mesmo modo em que a afirmação do indivíduo como cidadão é fortalecida por meio de práticas humanizadoras que, possibilite o crescimento humano e, a nosso ver, são indispensáveis à formação dos sujeitos.

Em se tratando do ensino de língua materna, a BNCC (BRASIL, 2017) aponta, dentre seus tópicos, a relevância da leitura como prática de linguagem fundamental para o ensino e a aprendizagem não apenas da disciplina de Língua Portuguesa, mas, também, em diversas áreas do conhecimento.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 67):

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Concordamos com os apontamentos do documento oficial: a leitura deve manter-se sempre no centro das atividades escolares, essencialmente pautada em

objetivos vinculados às práticas sociais, com temas relacionados às situações do dia a dia dos educandos e/ou voltados à apreciação estética do texto literário, sendo este último verossímil ou não.

De acordo com os PCN (1997), a leitura vem sendo abordada no contexto escolar de forma distorcida, como um objeto de ensino diferentemente do que deveria ser: objeto de aprendizagem, visto se tratar de uma prática social extremamente complexa. Nessa perspectiva, os pressupostos contidos nos documentos oficiais comungam com a ideia de que a língua age como instrumento de poder diante das relações sociais, “pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (PCN, 1997 p. 15), logo a arte de dominá-la (a língua) é imprescindível para a humanidade.

Importante salientar, ainda, que o aperfeiçoamento da competência leitora não é papel exclusivo do professor de línguas, logo, também não é dever exclusivo da escola, como historicamente vem sendo preconizado. Existem ainda muitas instituições sociais omissas quanto ao processo de ampliação das competências; a família é um exemplo, pois é no seio familiar que se iniciam as primeiras experiências e interações com a cultura de um modo geral, com os números e com o mundo das letras, nosso objeto principal nesta pesquisa.

No entanto, não é nossa pretensão tornar mais brando o papel da Instituição escolar, pois, conforme argumenta Antunes “a escola é, especificamente, a instituição social encarregada de promover, aprofundar e sistematizar a formação instrucional e a educação da comunidade” (ANTUNES, 2009, p. 188).

2.2 LITERATURA NA ESCOLA

Para Soares (1999, p. 20), “arte escolarizada”, “escolarização do conhecimento”, “literatura escolarizada” geralmente são termos que, quando utilizados no contexto escolar para se referirem a saberes culturais, artísticos e, principalmente, à literatura, assumem enorme caráter(acepção) pejorativo, como algo ruim e que deve ser evitado a qualquer custo. Ainda de acordo com a autora, a partir do momento em que o texto literário passa a compor o espaço escolar, naturalmente ele assume caráter escolarizado, como acontece com qualquer outro saber, em suas próprias palavras, Soares (1999, p. 20) pontua: “Não há como ter escola sem ter

escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à construção de saberes escolares”.

No entanto, a crítica ancora-se no processo errôneo, por vezes confuso em que a escolarização acontece. Acreditamos que a visão desvirtuada imposta ao termo escolarização da literatura está, sobretudo, na maneira como o ensino da literatura tem sido apresentado aos alunos; *i. e.*, a crítica deve se colocar sobre a forma imprópria, equivocada, fragmentada do ensino de literatura, o que resulta em um falseamento dos seus propósitos (SOARES, 1999).

Nessa perspectiva, a autora ora citada assevera: “uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada” (SOARES, 1999, p. 28), obviamente, considerando que as crianças, na maioria das vezes, só têm acesso à obra na escola, e a instituição, por sua vez, finda por privilegiar determinados autores ou cânones consagrados em detrimento de outras leituras, que poderiam, inclusive, ter maior aceitação pelo público leitor. Por conseguinte, o processo acaba por limitar as possibilidades de escolha dos alunos em função de modelos previamente selecionados e cristalizados pelas questões mercadológicas.

Em linhas gerais, a escola é essencialmente o ambiente propício para a concretização dos objetivos almejados em nossa proposta interventiva, pois é nesse espaço que circulam as variedades de textos e gêneros textuais, que são produzidos no ambiente escolar e que circulam nos livros didáticos: neles encontramos vários conteúdos, que variam entre o científico e o literário, indo além do propósito de formar um leitor fluente e abarcando, sobretudo, uma formação multidisciplinar ao educando. Por isso, não percamos de foco e a ideia de que:

A leitura é uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência do encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu (ANTUNES, 2009, p.195).

Mas como assevera Solé (1998, p.121) “é preciso distinguir situações em que ‘se trabalha’ a leitura e situações em que simplesmente se lê. Na escola, ambas deveriam estar presentes, pois ambas são importantes”.

Em perspectiva semelhante, Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 41), destacam que “para formar leitores é necessário que na escola a leitura de textos escritos não

se limite a adaptações ou fragmentos de textos, seguido de exercícios de vocabulário e atividades de compreensão que apenas exigem dos alunos um recorte-cole”.

Antunes (2009, p. 187) destaca que “as competências em leitura, compreensão e escrita não se restringem às aulas de línguas”. Isto é, “todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos”.

À vista disto, a leitura na escola deve ser direcionada a vários propósitos: fonte de informação, mecanismo de aprendizagem e o deleite, claro. Desconstruir o estereótipo de ler por obrigatoriedade para cumprir um cronograma e/ou aprender conteúdos gramaticais é o nosso grande desafio enquanto professores e pesquisadores, assim como o de possibilitar à escola – nosso *locus* de trabalho –, a transformação do espaço institucional em um lugar de leitura, de fato e direito, auxiliando na construção do leitor para que este faça uso do exercício pleno da leitura: fluída, despretensiosa e social.

Nesse sentido, perceber as intenções que se tem, ao tratar de leitura na escola, é extremamente relevante para nossa discussão. Sobre práticas de leitura, os PCN (BRASIL, 1997, p. 40) estabelecem que:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

Assim, a leitura deve ser concebida de forma contextualizada com os diferentes gêneros que circulam na sociedade, pois, caso contrário, corremos o sério risco de incidir na generalização do ensino, o que para Antunes (2009) seria em sociedades pouco desenvolvidas aumentar ainda mais as desigualdades no ensino, ao acesso à leitura e à competência em escrita de textos. “Lamentavelmente, até o momento, aprender a ler, ou melhor, ser leitor, tem sido no Brasil prerrogativa das classes mais favorecidas” (ANTUNES, 2009, p. 186).

As práticas mal elaboradas, pensadas fora do contexto social em que o educando se encontra, acabam levando as crianças pobres a acreditarem que têm dificuldade com a aprendizagem, portanto, “não nasceram para a leitura”, logo terminam por desistir da leitura por não ver nela nada significativo (ANTUNES, 2009,

p. 186). Por sua vez, Solé (1998) pontua a respeito de estratégias que devem ser levadas em conta para o ensino da leitura na perspectiva da compreensão. São elas:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; v. ponto 1. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo –? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (SOLÉ, 1998, p. 100).

À medida que lemos, inferimos, assimilamos, idealizamos, refletimos, significamos e ressignificamos o próprio texto. Nesse momento, acionamos os mecanismos linguísticos sem menosprezar o conhecimento prévio acumulado ao longo da vida, isto é, nosso acervo cultural, nossas experiências. Cabe à escola, e quando dizemos isso, nós, professores, estamos incluídos também, identificar e agregar elementos capazes de contribuir para a compreensão leitora do aluno, sem desqualificar os saberes advindos de sua própria experiência. Somente a partir daí é que a compreensão textual se dará em sua plenitude. A respeito disso, Marcuschi (2008, p. 268) assevera que “compreender o texto não será mais uma atividade de garimpagem, mas uma atividade reflexiva”.

Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 25), especificam a diferença entre “ledor” e “leitor”. O primeiro participa da ação apenas com repetições; não consegue ir além dela, ou seja, não é capaz de realizar antecipações ou inferências além do que está

expressamente escrito (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012). Marcuschi (2008, p. 266) chama esse processo de “copiação”. Por outro lado, o termo *leitor* refere-se àquele apto a realizar inferências, observa as entrelinhas, percebe as intenções possíveis do texto, construindo, dessa forma, o que convencionamos chamar de compreensão.

2.3 A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR

É inegável a proposição de Colomer (2007, p. 30): “formar alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos da escola”. No entanto, tem sido cada vez mais vacilante o papel da instituição nessa empreitada, principalmente no que tange à Literatura e a sua escolarização, ou melhor, a sua má escolarização. Vejamos o que nos diz Ribeiro (2019, p.38) sobre o desvirtuamento no ensino de Literatura:

Poder-se-ia afirmar, sem qualquer exagero, que o primeiro e grande desastre, que atingiu a Literatura, se deveu ao processo que erodiu seus princípios norteadores como disciplina autônoma, com arcabouço teórico próprio, dialógica com os estudos de língua portuguesa, em plano primário, e sua relação interdisciplinar com outros saberes relevantes no ensino escolar, em plano secundário. A saber: a escolarização de suas competências nos currículos escolares a partir do ciclo intermediário de ensino, atualmente denominado nível médio, e sua compactação de ordem estrutural, ao longo dos anos, o que causou a deformação paulatina de seus princípios, a deterioração de suas proposituras, o seu completo afastamento das bases fundamentais e, em última instância, a impossibilidade de estabelecer uma comunicação salutar e coerente com seu público.

O reflexo desse processo mais afasta os alunos do que os aproxima das práticas de leitura literária, transformando a disciplina numa espécie de apêndice do componente Língua Portuguesa, com atividades à parte do ensino de literatura; em outras palavras, os textos são lidos em programas fora da aula, como atividades extraclasse, como se figurassem apenas para cumprir a obrigatoriedade do currículo. Os textos, enfatizamos, os de natureza literária, são utilizados de forma fragmentária e com interpretações prontas, não oportunizando aos estudantes o debate e a crítica. O objetivo central da leitura restringe-se à identificação das personagens principais, o enredo, se o tempo é cronológico ou psicológico, dentre outros, contemplando, assim, um estudo de base estrutural, quando não sintetizando a estória: do contexto para o texto.

Corroborando com essa ideia, Todorov (2009) afirma que o ensino de Literatura como componente escolar não contempla a obra literária em si mesma, pois, segundo ele, os sentimentos que afirmam a natureza humana: o amor, o ódio, o mal-estar, a solidão, a essência da natureza humana, sobre a qual a obra se debruça, não seriam, neste cenário, objeto da pedagogia escolar. Em detrimento disso, lê-se o que outras pessoas dizem sobre os livros. Em outras palavras, o aluno não atua como construtor de seu conhecimento, nem o professor como mediador dessa atividade. Essa perversidade do ensino de literatura perpassa pelo pensamento do professor, poeticista e crítico literário Ribeiro (2019, p. 52) quando assevera: “[...] seu poder não é o de criação [...] mas, operando em modo reverso, é o de destruição, implodindo sobre si a mensagem sem sentido, a discursividade infirme e, por fim, o desfazimento total do diálogo”.

Na mesma direção, Cosson (2006, p. 23) esclarece que o “desvirtuamento” na execução do ensino acontece, segundo ele, por três razões; Quais sejam: “falta um objetivo próprio de ensino”, para além dos conteúdos a serem trabalhados; o professor deve fomentar, em sala de aula, a reflexão sobre temas relevantes aos alunos, ou seja, que fazem parte do seu cotidiano; e a partir dessa troca, oportunizada pela leitura literária, ampliam-se as possibilidades interpretativas sobre o Outro e sobre si mesmo.

O autor acima elenca, ainda, outro motivo para a crise no ensino: o “abandono do prazer” (COSSON, 2006, p.23) na leitura literária. Diante disso, entende-se que não há problema na escolarização da literatura, pois o prejuízo inevitável é constatado com relação ao modo como o processo se apresenta. Por conseguinte, compreender o letramento literário, como prática social de responsabilidade de toda a comunidade escolar, como um todo, em suas diversas disciplinas, profissionais e espaços, torna-se uma questão urgente e necessária.

Evidentemente, não se deve relegar à escola, exclusivamente, a obrigatoriedade de formar leitores, embora seja o espaço escolar, para muitas crianças, o único local onde elas podem experienciar momentos de leitura. Existem, entretanto, outros espaços sociais promotores de leitura e leitores, conforme mostra Paulino (2007, p. 146):

Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras, e estas se dão em diversos espaços sociais, em diversos momentos de vida, em

diversos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias culturais, de cunho mítico, político, boêmio, misantrópico e outros.

Para a autora, a formação de leitores pode se dar em todo e qualquer ambiente, momento da vida, circunstância, de forma breve ou em ritmo frenético, a depender do estado de espírito de quem lê, mas está, sobretudo, relacionada aos eventos cotidianos que envolvem as relações humanas (PAULINO, 2007).

A maneira como a leitura se apresenta no âmbito escolar, na perspectiva de Solé (1998) é importantíssima, haja vista a necessidade de distinguir situações em que “se trabalha” a leitura, e situações em que simplesmente “se lê” (SOLÉ, 1998, p. 121). Na escola, esta e aquela deveriam estar presentes, pois ambas são relevantes; além disso, a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite.

Um dos objetivos da educação literária, segundo Colomer (2007, p. 30-31), não seria mais “alguém que possua alguns conhecimentos informativos sobre a literatura”, assim preconizava os modelos surgidos na década de 1970 quando o cidadão, à época formado, deveria, sobretudo, dominar habilidades historicistas. O leitor competente, por outro lado, é aquele que consegue significar ao texto, a obra. Dessa forma, o leitor literário é construído a partir dos objetivos de formar um cidadão que possua determinadas capacidades interpretativas, sensíveis e empáticas frente à diversidade sociocultural.

2.4 ESCOLHA DA LITERATURA

Colomer (2007) aponta que a leitura na escola está atrelada a inúmeros fatores: o tempo dedicado à leitura dos textos; a existência de um espaço destinado exclusivamente a este fim, uma sala de leitura ou biblioteca, por exemplo; e possibilidade de empréstimo da obra (COLOMER, 2007).

Neste sentido, muitas escolas públicas recebem um certo número de livros, coleções de clássicos, inclusive, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)²; no entanto, não há espaço para comportá-los e nem pessoal

² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, dentre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes

responsável para organizá-los e catalogá-los. Conseqüentemente, findam por perderem-se no esquecimento, e tudo corre contra o relógio para encaixar as atividades com os conteúdos do currículo.

Nesse sentido, pensemos no que leva o professor a agir na mediação entre texto e leitor; e, após a escolha, desenvolver melhores estratégias que visem a fluência da atividade, em última instância.

Em perspectiva similar, Cosson (2006, p. 23) alerta-nos que “para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele”.

Geralmente, as sugestões acontecem por meio das experiências compartilhadas de alguém, seja no ambiente familiar, na igreja, no grupo de amigos, mas, sobretudo, no ambiente escolar que, por ordem natural, é o lugar primordial e adequado para esse encontro. A partir daí, quando o professor se torna o influenciador na formação de um cânone, desempenhando a sua função inequívoca de mediador por excelência do processo ensino e aprendizagem, ou seja, ‘aquele conjunto de obras considerados representativos’ na escola e, ao mesmo tempo, apagando um outro, visto que, ao “escolher”, estaria deixando de oportunizar outras leituras, pois toda escolha é, também, uma exclusão.

Colomer (2007) observa a presença de um ou mais agentes por trás da seleção dos textos: professores, coordenadores, o Estado; a configuração do espaço social e político direcionando a três pressupostos. O primeiro diz respeito à dimensão estética do ato, o segundo refere-se aos objetivos pedagógicos, e, por fim, o terceiro, mas não menos importante, alude ao caráter ideológico. Logo, nada há de ingênuo na escolha de um texto literário. Em verdade, não é, nem deve ser uma escolha aleatória. Em sintonia com o pensamento da teórica, Cosson (2006, p. 32) enumera três fatores influenciadores na escolha das leituras:

Na escola outros fatores são acrescidos à seleção da literatura. O primeiro diz respeito aos ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais, que podem ser tanto a simples fluência da leitura, como acontece em geral nas séries iniciais, quanto a ratificação de determinados valores, incluindo-se aqui, obviamente, a cultura nacional, já no ensino médio. O segundo traz a questão da legibilidade dos textos, que, separando os leitores segundo a faixa etária ou série escolar, determina um

federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

tipo diferente de linguagem para os grupos formados com base na correlação das duas variáveis. O terceiro está relacionado às condições oferecidas pela leitura literária na escola.

Portanto, depreende-se que as escolhas literárias não são simplesmente postas à própria sorte, mas, sim, carregadas de intenções, objetivos e especialmente de ideologias. Na leitura do romance *Senhora*, de José de Alencar, tem-se o exemplo perfeito, pois a obra suscita, entre outros aspectos, o debate acerca da igualdade de gênero, o empoderamento feminino, a crítica aos costumes da sociedade brasileira, onde as relações por interesse se sobrepunham aos afetos etc. São temas controversos relacionados à formação que, embora tenha sido abordados no século XIX, fazem parte, perfeitamente, da atualidade e que, por meio da literatura, sem, com isso torná-la um pretexto, e que revela, ao final das contas, a essência da sociedade da época, pois isso é construção artística, e a Arte, emerge e perpassa a subjetividade de cada qual; daquele que produz a obra, com vias a ler e resguardar a verdade, e daquele que lê o mundo, numa segunda visão, o leitor e que tece a sua leitura da realidade objetiva, e a sua relação com o Outro.

Num outro recorte, as escolhas, também subordinadas aos mecanismos modernos de produção editorial são evidências da literatura do poder atuando sobre todos. Parafraseando Colomer (2007), seria uma outra estrutura de poder que estaria por trás das escolhas literárias na e para a escola. Segundo Soares (1999), há muito tem-se observado uma aproximação entre literatura infantil e juvenil e escola no sentido comercial; autores produzindo conteúdo para serem disponibilizados e distribuídos pela escola. Cita-se o exemplo de Monteiro Lobato, “quando publicou *A menina do nariz arrebitado*, em 1921, que o caracterizou na capa como ‘livro de leitura para as segundas séries’”, e em seguida, a aprovação da edição pelo governo de São Paulo, o livro foi adotado nas escolas do estado. Com isso, percebe-se a incisiva participação do mercado editorial, tanto na escolha dos textos literários que circulam no ambiente escolar, como na aproximação da literatura infantil e juvenil junto à escola.

Na mesma linha de pensamento, são pertinentes as conclusões de Paulino (2007) a respeito do mercado editorial, responsável, conforme a autora, pela “transformação das artes em mercadorias encomendadas, propagandeadas, patrocinadas, vendidas e compradas” (PAULINO, 2007, p. 146).

Para Cosson (2006, p. 32), outros fatores influenciam na chegada do livro até a escola: prestígio social dos escritores, que acabam por influenciar a escrita dos mais novos, assim como os interesses financeiros e ideológicos do ramo editorial, o que resulta na publicação dos livros de seu próprio interesse, mostrando mais uma vez que a escolha da literatura quase sempre é regida por instituições de poder.

Na atualidade, a seleção dos livros literários ofertados para as crianças na escola perpassa, em primeira instância, na triagem realizada pelo PNLD e em última, mas não menos fundamental, na mediação pelos professores na sala de aula.

Cabe-nos nessa tarefa a grande responsabilidade em filtrar o que seria adequado: literário e não-literário para determinada série, incorrendo no risco de tornar o ato arbitrário, e mais, agindo contra a formação de leitores, porque em tais escolhas, inevitavelmente implica-se uma rede de valores constituídos historicamente, nas quais determinados grupos sociais mantêm o poder de influência sobre os outros.

O caminho bem mais fácil seria o de reproduzir as clássicas leituras apresentadas no passado pelos nossos mestres, lá no ensino fundamental. Em outras palavras, o cânone, um conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma (COSSON, 2006, p. 32).

Há algo como inquestionável quando o assunto se trata de tradição canônica e muitos professores preferem não reivindicar uma mudança por receio em macular a memória de autores já consagrados. Entretanto, essa realidade passa a ser questionada nas universidades, em princípio pela crítica feminista, posteriormente por outras instâncias teórico-críticas que evidenciam, na formação do referido cânone, aspectos sociais hoje amplamente questionáveis: preconceito de gênero, classe e etnia, entre outros (COSSON, 2006, p. 32-33).

2.5 LETRAMENTO LITERÁRIO

Na atual conjuntura, a Literatura vem tendo o seu espaço diminuído ou negligenciado nas aulas de Língua Portuguesa, tanto no ensino fundamental II como no ensino médio. Os textos literários, quando são abordados no contexto escolar, limitam-se ao pretexto de ensinar conteúdos gramaticais, hábitos de higiene, deveres do cidadão, dentre outros fins irrelevantes para a sua real representação enquanto manifestação artístico-literária: a leitura por fruição, originalidade e beleza (ANTUNES, 2009, p. 200).

A partir dessa constatação, emergem as seguintes inquietações: como quebrar a corrente da escola tradicional diante da leitura? Como oportunizar o letramento literário em uma escola que parece viver no século XIX?

Muitas dúvidas como essas seriam facilmente respondidas, conforme pontua Colomer (2007), se as escolas oportunizassem lugares próprios para a leitura: silenciosa, individual, despretensiosa, autônoma, prazerosa, no sentido de que “o próprio texto ensine a ler” (COLOMER, 2007, p. 125). A criação desses espaços democráticos de leitura certamente possibilitaria aos alunos leitores instantes de avaliação, reflexão, levantamento de hipóteses e momentos imprescindíveis que compreendem os letramentos.

Embora haja, em alguns contextos, bibliotecas escolares, públicas, comunitárias com livros à disposição, o desafio dos professores e mediadores consiste em pensar estratégias que despertem os alunos a quererem lê-los (COLOMER, 2007). É interessante frisar, inclusive, que os letramentos, especialmente os que envolvem práticas de linguagem contemporâneas, por exemplo, os digitais, multissemióticos, são alternativas para prática efetiva e significativa na leitura, pois são práticas contempladas nos documentos oficiais que não regem apenas o ensino de língua materna, mas fazem parte da vida cotidiana da geração de jovens, que está a cada dia mais tecnológica.

A respeito do encantamento que o texto literário proporciona, oportunizemos o fragmento abaixo no qual são relatadas experiências sensoriais proporcionadas pela leitura nas possibilidades infinitas que nos são apresentadas quando o ato de ler não é uma tarefa imposta, mas, sim, uma proposta autônoma, espontânea, um deleite.

Quem não tiver passado nunca tardes inteiras diante de um livro, com as orelhas ardendo e o cabelo caído no rosto, lendo e lendo, esquecido do mundo e sem perceber que estava com fome ou com frio [...].
Quem nunca tiver lido à luz de uma lanterna, embaixo das cobertas [...] Quem nunca tiver chorado aberta ou dissimuladamente lágrimas amargas porque uma história maravilhosa acabou e era preciso se despedir dos personagens com os quais tinha corrido tantas aventuras, que amava e admirava, pelo destino dos quais temera e rezara e sem cuja companhia a vida pareceria vazia e sem sentido [...] (SOLÉ, 1998, p. 17).

Propor, portanto, a leitura de textos diversos, especialmente os gêneros que mais circulam entre os alunos, com abordagens e temáticas relacionadas ao seu contexto social, certamente são mecanismos facilitadores para atingir, de forma eficiente, os objetivos da escola: formar leitores competentes sem deixar de lado o

objetivo social, que é o de formar cidadãos dotados de senso crítico; proficientes e que sejam agentes e não pacientes na sociedade da qual são personagens integrantes.

Nessa perspectiva, ao elaborar atividades de leitura com o texto literário, deve-se buscar a ampliação do repertório linguístico dos alunos, além de propiciar momentos de interação entre conhecimento de mundo – a bagagem que cada indivíduo traz consigo –, e com o que lhes é diferente, o novo. Quando o aluno consegue fazer uso da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais das quais participa, na sua família, na comunidade, nas relações interpessoais que mantém dentro e fora dos muros da escola, tem-se um processo de letramento satisfatório e o aluno adquire, assim, a condição de letrado.

No entanto, o grande desafio em desenvolver práticas leitoras eficientes pode se dar através das inúmeras concepções equivocadas a respeito dos termos: alfabetização e letramento, assim como os impactos de tais interpretações para o ensino na vida moderna. Na ocasião, o professor Street (2014, p. 13) “valendo-se de perspectivas transculturais”, defende o termo como elemento integrante de uma prática social. Para tanto, ele aponta dois modelos de letramentos: o *autônomo* e *ideológico*. O primeiro revela um modelo arbitrário, que julga as capacidades intelectuais do sujeito, individualmente, desconsiderando as diferentes formas de letramentos que envolvem os sujeitos; o segundo modelo defendido pelo pesquisador, pautado por uma perspectiva social, histórica e cultural, expõe uma visão de letramento onde “as relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais” (STREET, 2014 p. 9).

Segundo Morais e Silva (2017), no modelo de letramento literário autônomo, as práticas leitoras são direcionadas ao sujeito de modo individual, visando alcançar desempenho na sua capacidade cognitiva de maneira desprendida do contexto de produção, do meio social, cultural e/ou político onde os indivíduos vivem. Além disso, Morais e Silva (2017) acentuam que essa concepção está fortemente ligada ao modelo de letramento presente nos “currículos da graduação e das práticas de professores da pedagogia” (MORAIS; SILVA, 2017, p. 4), uma vez que são eles os responsáveis pela formação nas séries iniciais.

Em oposição ao letramento literário “autônomo”, Street (2014, p. 9) propõe o “modelo ideológico”, o qual pretende dar maior atenção à natureza cultural e social do

processo de letramento das crianças em vez de concentrar os esforços para explicar a dicotomia língua-fala em contextos isolados. Partindo desse pressuposto, objetiva-se “ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (STREET, 2014, p. 23).

Morais e Silva (2017, p. 13) pontuam que o “modelo ideológico de letramento” defendido pelo estudioso Street (2014) “não procura negar os aspectos cognitivos e a habilidade técnica da leitura e da escrita”, contudo, torna-se mais uma possibilidade dentre tantas na área, que busca “compreendê-los como encapsuladas ou inseridos em contextos culturais e em estruturas de poder” (MORAIS; SILVA, 2017, p. 13).

Para esse autor Street (2014), conforme apontam Moraes e Silva (2017), as definições de Letramento são substanciadas, de acordo com as seguintes implicações:

a) as relações de poder e ideologia atravessam as práticas sociais da leitura e da escrita, com efeito, há interesses de diversas ordens subjacentes a discursos propagados; b) a análise de letramento é atravessada por uma perspectiva teórica que considere as dimensões do contexto social como classe, etnia, gênero social; e c) a ideologia mantém as relações de poder estabelecidas nas práticas sociais envolvendo a escrita, revelando uma tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade, de outro (MORAIS; SILVA, 2017, p. 13).

Com as estruturas de poder e ideologias revestindo as práticas de escrita e atuando sob diversos campos da sociedade, seja na esfera política, econômica ou religiosa, são reafirmadas as relações de domínio daqueles que oportunizam a alfabetização àqueles que a recebem. As estruturas de poder, de modo geral, impactam profundamente na vida das pessoas envolvidas em práticas de letramento. E esse comportamento pode passar despercebido a partir do momento que se adota a estrutura do letramento autônomo: quando se pensa em leitura e escrita são reduzidas às habilidades intelectivas.

Há uma crítica veemente sobre os programas de letramento, que consideram, em muitos casos, estudantes com dificuldades com o letramento como incapazes, inferiores àqueles cujos objetivos, em determinado contexto, foram alcançados. Esse ideário acaba por falsear alguns pressupostos apresentados nesta pesquisa como, por exemplo, a expectativa sobre as capacidades cognitivas, supostamente, limitadas desses estudantes.

Nessa linha de pensamento, os sujeitos letrados buscariam na aquisição da leitura e escrita uma forma de ascensão social e, quando não a alcançam, acabam frustrados, inclusive, causando o fracasso em diversos programas de letramento. Entretanto, os estudos recentes apontam que “o letramento em si” não promove a idealizada “mobilidade social ou progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (STREET, 2014, p. 41).

O estudioso continua com suas colocações pontuais a respeito de outras formas de letramentos, elucidando de que maneira as práticas letradas dialogam com as relações de poder introduzidas pelas práticas letradas, estabelecendo, ainda, uma distinção entre letramento colonial, que seria aquele imposto pelo conquistador ao conquistado, e letramento dominante, aquele que é “trazido por membros da mesma sociedade, mas frequentemente pertencentes a diferentes classes, grupos étnicos ou localidades” (STREET, 2014, p. 32). Dessa forma, entendemos que é necessário estabelecer e apontar a estreita relação entre literatura e discurso de poder.

A leitura tem estado distante dos polos mais letrados, dos centros urbanos, pois a estrutura de poder prevalece sobre a população mais vulnerável, nesse aspecto. É como se os menos abastados financeiramente e que residem mais distantes dos centros culturalmente privilegiados não tivessem direito de usufruir da Arte ou fossem incapazes de tal ato.

Os letramentos sociais defendidos por Street (2014) comungam, em alguns aspectos, dos mesmos preceitos do letramento científico apontado por Morais (2020) como um processo fundamental para inserção dos sujeitos, social e historicamente marginalizados em comunidades letradas. Para Morais (2020, p. 192), o letramento científico (LC) é conceituado como:

[...] um conjunto de conhecimentos que enformam as práticas sociais, cuja (re)construção se efetiva entre os atores, que buscam, pela mediação do domínio da técnica da escrita e da leitura da linguagem científica e dos gêneros textuais e discursivos, a promoção da cidadania global solidária e participativa, a ecoeducação, a emancipação e o empoderamento das minorias periferizadas, a despolitização das formas de vida dominantes e a centralização em uma vida sustentável.

Na ocasião, a proposta de leitura literária para o ensino fundamental, por meio do gênero textual conto, possibilita aos participantes a problematização e a possível resolução das questões controversas que envolvam o meio onde vivem, visando o

“empoderamento” desses sujeitos, assim como a “produção de saberes de caráter representativo da realidade” (MORAIS, 2020, p. 192).

3 LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA HUMANA

Os sentidos não estão nas palavras, são os usuários da língua que atribuem às palavras seus sentidos

(CORRÊA; MARTINS, 2007, p. 7).

A epígrafe com a qual iniciamos o capítulo reflete sobre as diferentes acepções atribuídas à palavra e, nesta pesquisa a igualamos ao texto e à literatura. Nesse sentido, cada sujeito depreende da sua própria maneira o que lê as coisas do mundo, e partir desse modo particular e único de apreensão e construção de significados da realidade, constitui os significados das palavras, dos textos e dos discursos.

Nesse sentido, a Estética da Recepção apresentada por Jauss (1994 *apud* Lima; Lima, 2019, p. 174) justifica o argumento “o leitor como contribuidor e importante para o sentido de um texto”.

Já a Estética da recepção prova que o texto não se constitui como algo fechado, e sim como algo aberto e possível de ser experimentado pelas impressões do leitor, pela subjetividade e por outras leituras, pois consoante Jauss (1994) a obra provoca a lembrança do já vivido ou lido, isso condicionado pelo diálogo entre aquele que lê e o texto (LIMA; LIMA, 2019, p. 175).

Ao pensarmos letramento literário na escola, devemos, além de respeitar a liberdade interpretativa dos leitores, fomentar uma literatura que faça sentido ao interlocutor, que o transforme, por meio da vivência do outro e que aflore e faça transbordar sentimentos latentes; em síntese, análises interpretativas, as quais nos aproxima da essência do ser humano.

Ao transportar tais acepções para as práticas em sala de aula, deparamo-nos com raras exceções. A saber: as aulas de Língua Portuguesa vêm usando os textos literários como pressuposto para o ensino de gramática normativa. Na leitura de um conto, por exemplo, raramente há uma proposta relacionada à leitura como objeto de ensino, mas, no entanto, é constantemente direcionada no sentido de que dela se retire uma frase contendo um adjetivo, substantivo, verbo, entre outros esmiuçamentos das classes gramaticais. O texto, nesses casos, está longe de ser o centro das atividades escolares, indo na contramão da dimensão literária em seu sentido primordial, que é o de proporcionar àquele que se apropria do texto

possibilidades para ressignificar o mundo por meio da vivência e dos sentimentos que fazem parte da sociedade na qual está inserido. Dialogando com esse pensamento, Todorov (2009, p. 23) descreve seu modo de ver a literatura:

Ela [a literatura] me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo.

Parece oportuno, portanto, esclarecer que a leitura de mundo está intrinsecamente relacionada ao domínio de diversas linguagens não apenas à leitura do código escrito. Imagens, tabelas, infográficos, tirinhas, pinturas, manifestações culturais, de uma maneira geral, necessitam, para serem interpretadas, de determinadas habilidades, que se afirmam somente por meio da vivência e experiência cotidiana de cada qual: do sujeito leitor.

Ao longo dos anos, muitos estudiosos tentaram conceituar o termo literatura e traçar uma metodologia eficaz para ensiná-la, mas, obviamente, não há consenso em relação a isso, pois cada indivíduo atribui um significado único e diferente e, principalmente, porque a literatura não se encerra num conceito fechado; pelo contrário, a literatura manifesta-se em diversas possibilidades. Destarte, visto a complexidade que se estende acerca da temática, não ousaremos, nesse trabalho, admitir uma resposta única, tampouco certa para tais questionamentos, embora a problematização se faça pertinente.

Etimologicamente, o vocábulo literatura origina-se do Latim: *littera*, que significa letra e também pode representar escritos ou cartas (SIGNIFICADOS, 2023). Embora, com o passar dos anos, a palavra literatura tenha ganhado diferentes definições, ao ser compreendida para muitos como um conjunto de habilidades para criar textos, expressão do pensamento, da arte e da cultura de um povo, entendemos que o seu conceito não se encerra em uma única resposta, nem se esgota em inúmeras possibilidades. Com base nessa proposição, Candido (1995, p. 174) conceitua:

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

Ocupar-se da literatura é, portanto, transitar em diferentes campos da atividade humana, ciências, história, atuação na vida pública; fazer-se presente em todas as modalidades da língua: oral e escrita; dialogar em todas as camadas sociais, do analfabeto ao mais escolarizado; buscar refletir sobre os fatos imaginados e relacioná-los às construções do cotidiano. Em síntese, lidar com o saber literário é perceber que todos temos a necessidade de sonhar, de concebê-lo como um direito de todos universal, como um “bem incompreensível, aquele que não pode ser negado a ninguém” (CANDIDO, 1995, p. 173).

Silva (2010) em seu trabalho intitulado *Literatura, experiência de vida*, endossa a importância da Literatura como uma experiência humana “capaz de desautomatizar nossa percepção do cotidiano”, agindo como instrumento gerador de “sensibilidade e inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo”; responsável ainda por “despertar nossa capacidade de indignação, criando em cada um de nós uma consciência crítica da realidade circundante” (SILVA, 2010, p. 2).

A literatura é transgressão. É um romper de portas, sem pedir licença, simplesmente se faz presente a partir da emoção compartilhada por uma obra e/ou pelo efeito da catarse³ experimentada. Logo após o encontro entre sujeito leitor e obra, pressupomos nunca mais sermos os mesmos, em virtude de fatores como, por exemplo: a literariedade do texto, os efeitos múltiplos englobados no texto artístico, além do diálogo que este faz com diversos saberes e artes. Seria uma rasa analogia ao ditado popular “ninguém nunca se banha no mesmo rio duas vezes”. Posto isto, Compagnon (2009) enumera quatro razões de ser da literatura (poderes). O primeiro poder está relacionado a tornar o homem melhor por meio da instrução e do deleite; em razão da incessante tentativa de representação do real (mimesis), o homem toma para si os ensinamentos da vida, provando mais uma vez o poder moral que a literatura detém.

Seguindo a linha de pensamento do autor de *Literatura para quê* (COMPAGNON, 2009), fala-se no segundo poder atribuído à literatura: o do remédio

³ “Aristóteles utilizou amplamente esse termo em seu significado médico, nas obras sobre história natural, como purificação ou purgação, mas foi o primeiro que o usou para designar também um fenômeno estético, qual seja, uma espécie de libertação ou serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música provocam no homem” (ABBAGNANO, 2007, p. 120). Atualmente, esse termo é utilizado nas artes com papel de proporcionar prazer e fruição estética e de suavizar os conflitos da alma humana. (ABBAGNANO, 2007).

para curar a cegueira religiosa, fortemente marcado na Idade Média, mas que chegava à ruína com o advento dos ideais românticos e iluministas. Ela tornara-se o instrumento de justiça e tolerância; de libertação; de oposição; subversão à ignorância e ao fanatismo religioso que imperava naquela época (COMPAGNON, 2009).

A terceira visão do poder da literatura advém da relação com a linguagem, ou melhor, da correção dos defeitos da linguagem humana, tipicamente um pensamento moderno com relação à construção linguística, que atua em oposição à postura clássica e romântica, até então em voga (COMPAGNON, 2009).

O quarto poder, também imputado à Literatura, tem como objetivo distrair o homem, por vezes, não tendo agido em função de causas sociais e ideológicas escolheu o “despoder” ou colocar-se ‘fora do poder’, enfatizando a “afirmação de sua neutralidade absoluta” (COMPAGNON, 2009, p. 41).

A alma humana, vale lembrar, é a representação da literatura no sentido mais verdadeiro. Para quem, às vezes, se angustia, a literatura oferece o bálsamo consolador. Àqueles que experimentam o êxtase do primeiro amor, a literatura sugere sutis caminhos para vivê-lo, além disso, alerta-nos sobre certos males e surpreende-nos com as alegrias do mundo, que fazem parte do contínuo processo no qual estamos todos inseridos. A respeito do poder humanizador do texto literário, informamos Candido (1995, p. 180):

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

Atualmente em nossa sociedade, ler literatura nas escolas públicas, principalmente às margens dos centros urbanos, ainda é um imenso desafio. Ainda que existam muitos projetos voltados para a formação de leitores, as escolas, entretanto, não têm alcançado êxito nessa empreita, seja pela falta de estrutura física, falta de um lugar propício para o ato de ler, seja pelo pouco apoio ou importância dada à leitura na escola pelo despreparo dos docentes ao alcançar os textos multissemióticos ou pelo pouco acervo literário disponível. Muitas vezes, a única fonte

de leitura é os fragmentos de obras contidos no livro didático, o que acaba por afastar ainda mais o acesso à literatura como um bem imprescindível a vida humana.

É importante salientar que o leitor tem fundamental importância no “processo de criação literária” em razão de a leitura se configurar, de forma particular, como instrumento de interação entre as “ideias do escritor” e o significado que o leitor atribui a ele. Nas palavras de Silva (2010, p. 3) “é por meio do leitor, num processo de recriação da obra, que o texto literário adquire seu valor estético abalizado pela crítica conscienciosa”.

Além das dimensões de poder já citadas, cabe-nos salientar que Barthes (2007), em sua obra intitulada *Aula* (1977), atribui ao fazer literário, que convencionou chamar de forças libertárias da literatura: *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*, forças instituídas de poder agindo sobre o texto literário, na medida em que transforma quem o lê, atribuindo ao fazer literário soberania frente à unidade opressora que é a língua (BARTHES, 2007).

Na visão barthesiana (1977), a força literária que dialoga com diversos saberes é a *Mathesis*, pois se sabe que uma obra pode abarcar diferentes áreas do conhecimento: histórico, geográfico, científico, político (a interdisciplinaridade) como, por exemplo, no romance *Robinson Crusoé*, citado pelo autor, que comunga com a ideia de diálogo com campos de conhecimento diversificados (BARTHES, 2007).

A relação entre os muitos saberes contidos na obra literária talvez possibilite ao aluno à reflexão sobre a importância dos sentimentos humanos e, sobretudo, instigue-os a questionar sua própria realidade, buscando atribuir significado por meio da experiência de leitura, e essa vivência, provavelmente possa aproximá-lo mais das emoções: empatia, solidariedade, respeito, compaixão, de tudo aquilo que o torna humano.

Mimesis: a segunda força libertária de Barthes (2007) diz respeito à representação do real, ou seja, nessa visão, a Literatura é a tentativa de captação da realidade porque, embora nas palavras do próprio autor, este intuito não seja possível, pois “O real não é representável, uma vez que os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura” (BARTHES, 2007, p. 20).

Assim, na tentativa de apreender traços da realidade, o poder da *mimesis* atua, transformando a literatura em algo utópico, porque sendo “realista, na medida em que sempre tem o real por objeto de desejo” e, ao mesmo tempo, “irrealista”, pois

“ela acredita ser sensato o desejo do impossível” e dessa incessante busca pelo real, deriva, segundo o autor, a literatura (BARTHES, 2007, p. 21).

O leitor, por sua vez, na tentativa de representação do real, pode se enxergar na estória, mantendo pontes entre o ficcional e sua própria vida, promovendo a humanização através da experiência com o texto literário.

A terceira força libertária da literatura, a *semiosis*, consiste na produção dos sentidos do texto.

Pode-se dizer que a terceira força da literatura, sua força propriamente semiótica, consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas (BARTHES, 2007, p. 27).

Através do jogo literário com a linguagem, possibilidades interpretativas são evidenciadas durante a leitura de um texto, por exemplo. Esse talvez seja o grande responsável pela multiplicidade de sentidos e diversas representações que um texto literário pode assumir.

Em *Chuvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003), nota-se a intrínseca relação entre texto/escritor/sentidos, por meio do empoderamento feminino, a consciência da infância, a liberdade representada na figura da menina, que corre na chuva, e a interdisciplinaridade (mathesis) contida na representação contextual daquela época, inclusive ao mencionar o romance de *Crusoé*.

Já em *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004), a protagonista, da mesma forma que manuseia seu tear, tece, também, os fios de seu destino, partindo da conscientização de seu lugar no mundo para, em seguida, a transformação de mulher submissa ao efeito reverso até à luta e, enfim, o seu empoderamento.

3.1 A MULHER NA LITERATURA

Em *Profissões para mulheres e outros artigos feministas* Woolf (2012), conceituada escritora da literatura inglesa e uma das vozes mais ressoantes do ativismo feminista no século XX, durante uma palestra para um grupo de jovens mulheres, prestes a entrar no mercado de trabalho, traz à lume a condição relegada da mulher no espaço profissional, assim como a pouca visibilidade da literatura feminina em comparação com a escrita desenvolvida por homens (WOOLF, 2012).

No ensaio, ao falar de suas experiências profissionais, a escritora expõe assertivamente críticas em torno do papel da mulher na sociedade e a dificuldade de sua inserção no mercado profissional e intelectual daquele tempo. Nessa direção, a romancista afirma: “Minha profissão é a literatura; e é a profissão que, tirando o palco, menos experiência oferece às mulheres – menos, quero dizer, que sejam específicas das mulheres” (WOOLF, 2012, p. 9), uma vez que no atual cenário da época, elas, ao exercerem o ofício da escrita, sempre encontravam como matriz de referência a literatura do sexo oposto.

No ensaio *Mulheres e ficção* (WOOLF, 2019, p. 7), a escritora faz um paralelo no campo da experiência entre homens e mulheres:

A melhor parte dos romances de Conrad, por exemplo, caso ele não tivesse podido ser um homem do mar, iria por água abaixo. Retire-se tudo o que Tolstói sabia sobre a guerra, como soldado, e da vida e da sociedade, como um jovem rico cuja a educação o habilitava a qualquer tipo de experiência, e *Guerra e paz* ficaria incrivelmente empobrecido.

Enfatiza, ainda, as razões pelas quais a produção literária feminina tenha caminhado à margem da sociedade por tanto tempo, embora sua contribuição date de antes mesmo de Cristo:

Mesmo no século XIX, uma mulher vivia quase exclusivamente em sua casa e em suas emoções. E esses romances do século XIX, embora sejam tão extraordinários, foram profundamente marcados pelo fato de as mulheres que os escreveram serem excluídas, por seu sexo, de certos tipos de experiência” (WOOLF, 2019, p. 7).

Levando em consideração a fina camada que separa e ao mesmo tempo une experiência e literatura, depreende-se que as escritoras mulheres nada poderiam recriar além daquelas experiências encapsuladas aos poucos espaços dos quais participavam e, embora com o limitado campo de exploração, puderam criar obras de altíssima qualidade e beleza que perduram até os dias de hoje (WOOLF, 2019).

Corroborando com a temática em questão, tem-se na produção literária, quer seja feita por mulheres, quer seja por homens, a *representação simbólica da vivência humana* (SILVA, 2010, p. 1); em outras palavras, escreve-se sobre aquilo que é comum, conhecido, próprio, cujo teor reflete muito da visão de mundo e dos costumes de uma sociedade.

Sabe-se que a preocupação com os direitos iguais entre os gêneros alcançou força a partir do século XVII a XIX, impulsionado pelos ideais iluministas e posteriormente consolidado pelos princípios liberais da Revolução Francesa e americana, cujo objetivo consistia na busca dos direitos iguais entre os cidadãos, em diferentes âmbitos da sociedade (CÂNDIDO, 2009).

Entretanto, cabe enfatizar que a temática da *emancipação feminina* tem como subterfúgio “o fato de as mulheres serem introduzidas no mercado de trabalho; não por vontade própria, mas pelas dificuldades econômicas e pela miséria advindas das guerras” (CÂNDIDO, 2009, p. 32). Nesse contexto, passaram a sair do ambiente doméstico para interagir em atividades fora de casa; ambientes públicos.

Em linhas gerais, a produção literária feminina estava fortemente ligada ao rompimento das tradições culturais da época, e pensando em produção literária no Brasil, por exemplo, foi apenas a partir na metade do século XIX, com o discurso das correntes libertárias feministas alcançando as terras tupiniquins que, em 1827, as mulheres brasileiras puderam frequentar instituições de ensino, porém ainda havia um longo caminho a ser trilhado, pois demoraria mais 52 anos até que elas pudessem conquistar o direito de cursar nível superior (GARCIA, 2015).

Nesse cenário, de eclosão das revoluções burguesas e grande fulgor literário, como apontado anteriormente, surge, então, a escrita feminina, cujos motivos segundo Woolf (2012), seria defender a própria *causa*, expor os bastidores da realidade à qual estavam submetidas e, passaram, com liberdade e propriedade, a escrever sobre elas próprias, alterando a condição da mulher na literatura como figurante, sempre sob a perspectiva masculina, a qual segundo os moldes românticos elas (as mulheres) assumiam a condição de *anjos do lar*, divindades reconhecidas pela pureza, invioláveis (WOOLF, 2012).

3.2 GÊNERO NARRATIVO CONTO

Para esta pesquisa, optamos pelo delineamento do gênero narrativo conto em razão de sua natureza sintética, objetiva e direta em relação ao seu destinatário: o leitor, por exemplo, porque nesse tipo de narrativa, se comparado ao romance, há a possibilidade de ser lido sem grandes complexidades, restando, ainda, tempo para discutir as tramas do enredo e, principalmente, os temas relacionados à condição humana. Nesse sentido, achamos pertinente realizar uma síntese teórica a respeito

do elemento a ser estudado, iniciando pelo conto tradicional, cuja estrutura é constituída pelos momentos distinguíveis, a saber:

- a) a introdução, inserindo o leitor no universo a ser relatado, tecendo-lhes as particularidades do espaço, em que desenvolve a ação e apresentando-lhe, paulatinamente a figuras (personagens) que transitarão pelo mundo aqui edificado;
- b) o conflito, que implicaria o surgimento de um problema, um impasse ou um drama que desencadeará todas as peripécias e infortúnios necessários para o encaminhamento da trama;
- c) e o clímax, que se institui como o ensejo mais impactante da obra, em que a protagonista se vê encurralada e o leitor, igualmente afoito, adere ao jogo proposto pelo texto.
- d) o desfecho, em que o conflito outrora configurado na narrativa é, enfim, solucionado, conduzindo a protagonista *ou* a um final *harmonioso*, recompensando-a por suas privações ao longo da história, *ou trágico*, como sugerem *algumas* poéticas do texto infantil anteriores ao século XIX (FERRO; LUIZ, 2011, p. 124).

Ressaltamos que os contos modernos escapam um pouco da estrutura do conto tradicional, exposto acima, com a lógica de um final fechado, por exemplo. Em algumas narrativas, como o conto em estudo *Chuvvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003), o desfecho fica em aberto. Vejamos um trecho do último parágrafo: nele a narradora nos faz saber algo a mais sobre a vida da garota rebelada, de modo a justificar que tal comportamento transgressor deve-se ao fato de ser “filha de um professor de filosofia, passa as tardes devorando livros de aventuras, contos de fada, lendas e mitos, sonhando com terras distantes. E que (já ia me esquecendo) anda apaixonada por um tal de Robinson Crusoé” (MEDEIROS, 2003, p. 156).

No final da estória, a narradora distancia-se do texto, faz com que atribuamos a ele as plurissignificações (*Mathesis*) possíveis, as quais são construídas por meio dos diferentes olhares sobre o texto e o mundo. Há a possibilidade de interpretar que a menina receba em sua casa, ao contrário da casa da professora, uma educação libertadora materializada pela fruição literária “devorada” por ela; e a menção a “Robinson Crusoé”⁴, segundo Barthes (2007), “há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico”, e a literatura assume, dessa forma, o poder de intertextualidade dos diferentes saberes (BARTHES, 2007, p. 16).

⁴ Robinson Crusoé, obra de Daniel Defoe, publicada em 1719, é um romance que narra as aventuras de um jovem marujo inglês que, após um trágico naufrágio, passa a viver isolado em uma ilha do pacífico, próxima a Trinidad. Para tanto necessitou adaptar-se ao meio inóspito, fazendo dos recursos naturais disponíveis um meio para a sobrevivência durante quase duas décadas. (DEFOE, 2012).

Diferentemente, em *A moça tecelã*, Marina Colasanti (2004) resgata as origens dos contos de fadas com o final clássico do “feliz para sempre”, exatamente assim no singular, porque, para a protagonista, a sua jornada em busca da felicidade só se concretiza após retornar ao estágio em que se encontrava no início do conto: sozinha. O empoderamento da personagem é justamente a tomada de consciência de que estando ela “sozinha de novo”, poderia ser livre, dona de seu destino, liberta de um relacionamento abusivo. A princesa em *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004) não precisa de um príncipe para salvá-la porque nesta narrativa ele não existe, ou melhor, sempre fora um sapo sem possibilidade de desencanto.

A arte de contar histórias faz parte da essência humana e, embora não possamos precisar o surgimento dessa atividade, sabe-se que nos primórdios da antiguidade os povos primitivos reuniam-se em comunhão para contar e ouvir histórias, muitas delas eram acontecimentos reais; outras, inventadas, fantasiadas; sob o aspecto religioso, do mesmo modo, as trocas de saberes entre os líderes religiosos, geralmente anciãos e os mais jovens, eram corriqueiras e necessárias na interação social em seu espaço de convivência.

Na Idade Média, a narrativa ficou conhecida pelo seu carácter efêmero, desvinculado da literatura e muito comumente associada às fábulas. No século XIV, esses textos que, em sua maioria, falavam de “acontecimentos ou fatos (orais ou escritos)”, tiveram na Europa sua expansão e divulgação por meio dos povos de etnia árabe. Dentre as obras mais representativas do gênero estão a famosa história da habilidosa contadora de histórias *Sheherazade*, de *As mil e uma noites*, o *Decameron*, de Boccaccio (1313-1375) e os *Canterbury Tales*, de Chaucer (1343-1400) (ALCÂNTARA, 2011, p. 59).

A bem da verdade, é que, ao longo dos anos, muitos têm investido no estudo do gênero conto a fim de, na investigação de suas nuances características, buscar maneiras de conceituá-lo; e dentre esses estudiosos, destaca-se Gotlib (2006). Nas palavras da autora: “Mil e uma páginas têm sido escritas para se tentar contar a história da teoria do conto: afinal, o que é o conto? Qual a sua situação enquanto narrativa ao lado da novela e do romance, seus parentes mais extensos?” (GOTLIB, 2006, p. 5).

Ao tratar sobre a forma breve do conto, Gotlib (2006) evidencia-o sob três significações distintas atribuídas à essa palavra, anteriormente usada pelo também escritor e pesquisador Júlio Cortázar em seu estudo sobre Edgar Allan Poe: “1. relato

de um acontecimento; 2. narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. fábula que se conta às crianças para diverti-las” (GOTLIB, 2006, p. 11).

Na primeira acepção, tem-se no contador do fato acontecido a construção da figura do narrador – papel fundamental neste tipo de gênero, utilizando-se de uma fala fictícia, na qual ele mesmo se assume como criação do autor. Na segunda prerrogativa, a narração oral ou escrita é um acontecimento falso, pois o conto não se refere apenas a algo que aconteceu, pois há, naturalmente, em seu enredo, a fantasia do contista misturando ficção com realidade, visto que a obra literária não tem nenhum compromisso com a verossimilhança. Por fim, na terceira acepção, o conto nada mais é do que uma “estorinha” infantilizada com caráter moralizante; daquelas que se conta às crianças para diverti-las, sendo possuidora de um ensinamento no final.

Assim, a autora supracitada discorre em a *Teoria do conto* (GOTLIB, 2006), a respeito da enorme dificuldade de muitos teóricos em definir e conceituar o gênero conto por causa de suas nuances enquanto formação literária, e elabora, ainda, um percurso das fases de criação e desenvolvimento do conto, que segundo alguns estudiosos, são inúmeras e datam de antes de Cristo. Listá-las, segundo a autora, seria “percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam” (GOTLIB, 2006, p. 6).

Na perspectiva de Cortázar (*apud* GOTLIB, 2006, p. 10), o conto é um gênero de difícil definição, “tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos”, pois, em primeira análise, “é preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto”. Este intento apresenta-se como um desafio “na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização do conteúdo”. Para o escritor argentino, existem regularidades comuns a todos os tipos de contos, independentemente do autor e da temática, sejam eles fantásticos, de terror, suspense, humorísticos, reais etc, sempre serão contos devido à sua estrutura e ao seu caráter narrativo.

A consagração do gênero conto como construção literária surge somente a partir do século XIX, com a grande repercussão de escritores estrangeiros: Edgar Allan Poe e Guy de Maupassant, e os brasileiros Machado de Assis e Eça de Queiroz. Tendo em vista o recorte feito sobre a forma breve, cabe-nos elencar outras vertentes importantes sobre o assunto em questão (ALCÂNTARA, 2011).

A teoria de Edgar Allan Poe (1842) sobre o conto baseia-se na relação existente entre a extensão do texto e a impressão ou a reação/efeito causada em seu leitor. O autor de *O corvo* esclarece no prefácio da reedição da obra *Twice – told tales*,

de Hawthorne, que a composição literária deve produzir um efeito, um estado de “excitação” ou de “exaltação da alma”. E como “todas as excitações intensas”, elas “são necessariamente transitórias” (POE 1842 *apud* GOTLIB, 2006, p. 32). Portanto, torna-se necessário manter um certo controle na tessitura do texto, de forma a permitir sustentar esta excitação durante um determinado tempo. Segundo o autor, se o tempo de leitura for longo demais ou breve demais, esse efeito de arrebatamento se perderá. Logo, para Edgar Allan Poe, a unidade de efeito juntamente com a brevidade são os responsáveis para a produção de um bom conto (POE 1842 *apud* GOTLIB, 2006, p. 32).

Com essa teoria, Poe (1842 *apud* GOTLIB, 2006) passa a ser notoriamente reconhecido como um dos primeiros escritores da literatura de ficção científica e fantástica contemporâneas, tornando-se o pioneiro ao registrar um estudo aprofundado a respeito da poética do conto. A partir da relevância de seus estudos, o mestre do conto influenciou vários contistas no Brasil e no mundo. A respeito do caráter estrutural da narrativa breve, o autor discorre:

Não são feitos (os contos) daquela matéria, nem daquele estilo que dão aos de Mérimée o caráter de obras primas, e colocam os de Poe entre os primeiros escritos da América [...] O tamanho não é o que faz mal a este gênero de histórias, é naturalmente a qualidade; mas há sempre uma qualidade nos contos, que os torna superiores aos grandes romances, se uns e outros são medíocres: é serem curtos (GOTLIT, 2006, p. 65).

Nessa nota do prefácio de *Várias Histórias*, Machado de Assis (*apud* GOTLIB, 2006), mais uma vez, não nega a recorrente comparação e superioridade do conto frente ao romance. Aponta a submissão dos elementos do conto para um efeito único e particular. Ou seja, todas as ações relatadas conduzem aquele lê a um objetivo pretendido único. Machado reafirma a ideia de que o conto se faz superior ao romance, alegando que este não alcançaria a unidade de efeito de uma narrativa de curta extensão, ou seja, da narrativa breve, porque, para Poe, a brevidade contida no gênero conto é “sinônimo de concisão”. Ao defender essa tese, Poe manifesta-se contra o gênero mais prestigiado de sua época: o romance (GOTLIT, 2006, p. 67).

Partindo desses pressupostos, realizamos este trabalho sob a perspectiva de um gênero discursivo que circula com maior incidência no meio social dos alunos, sujeitos da pesquisa. Por isso, endossamos nossa argumentação com dados obtidos da 5ª edição *Retratos da leitura do Brasil*, do Instituto Pró-livro (2020): fomento à

leitura e acesso ao livro, cujo objeto consiste em avaliar especificamente o perfil dos leitores de literatura no território nacional.

A mais recente pesquisa aconteceu no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020, em 208 municípios brasileiros, abrangendo cerca de 8.076 pessoas entrevistadas, dentre elas, crianças de 5 anos e mais, “alfabetizadas ou não” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 12). É oportuno mencionar, ainda, que para constituir o *corpus* deste trabalho faz-se necessário conceituar o que se entende por leitor e não leitor, de acordo o documento (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 19) “Leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”, enquanto o não leitor “é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, ainda que tenha lido nos últimos 12 meses”.

Voltando ao tópico inicial, constata-se a relevância do trabalho com o gênero conto em virtude da preferência dos leitores pelo modelo, conforme quadro abaixo:

Figura 1 – Gêneros preferidos pelos jovens.



Fonte: Instituto Pró-Livro (2019, p. 51).

Os dados apontam para o conto, que é o segundo gênero mais lido pelos entrevistados em 2019. Os entrevistados, ao serem questionados sobre quais livros leram ultimamente, apontaram o gênero conto em favorito entre os estudantes e, em segundo lugar na preferência entre o público não estudante:

Figura 2 – Gêneros mais lidos entre estudantes e não estudantes entrevistados na pesquisa do Instituto Pró-livro – Leitura habitual dos jovens entrevistados.

GÊNEROS QUE COSTUMA LER		estudante x não estudante		
2019		TOTAL	Está estudando	Não está estudando
Base: Leitores		4270	1672	2598
Bíblia	35	21	45	
Contos	22	31	17	
Religiosos	22	11	29	
Romance	22	21	22	
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	16	27	9	
Poesia	16	21	12	
Infantis	14	19	11	
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	13	13	12	
História em quadrinhos, Gibis ou RPG	11	16	8	
Ciências	10	13	8	
Técnicos ou universitários, para formação profissional	10	12	8	
Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	9	4	13	
Biografias	9	9	9	
Artes	8	13	5	
Autoajuda	8	6	10	
Saúde e Dietas	8	5	10	
Juvenis	5	8	3	
Educação ou pedagogia	5	6	4	
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	4	6	3	
Viagens e esportes	4	4	4	
Enciclopédias e dicionários	4	5	3	
Direito	3	4	3	
Esoterismo ou ocultismo	2	1	2	
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO		4,1	4,2	3,9

INSTITUTO PRÓ-LIVRO ItaúCultural P.37) Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, o(a) sr(a) leu no último ano? IBOPE 52 inteligência

Fonte: Instituto Pró-Livro (2019, p. 52).

Nessa esfera, conforme abordado na pesquisa do Instituto Pró-livro, tem-se a superioridade na preferência do gênero em estudo frente aos demais gêneros discursivos, seja pela brevidade característica do estilo, seja pelo efeito de arrebatamento causado pela leitura, ou, ainda, pela capacidade de síntese proporcionada pela unidade discursiva.

3.2.1 O conto *Chuvvas e trovoadas*

O conto em questão apresenta nuances comportamentais da figura feminina do século XIX. As cinco páginas que compõem a narrativa contam a história de quatro meninas tendo aulas de corte e costura em uma tarde “modorrenta” que se arrastava (MEDEIROS, 2003, p. 153), quando eram compelidas a aprender a arte, requisito para se tornarem “futuras jovens senhoras, “mãos de fada”, orgulho dos maridos, da família”. No entanto num dado momento, a protagonista, de cabelos cacheados (forte simbologia dos cabelos encaracolados), atraída pela chuva, transgride a linha comportamental vigente.

Para Eco (2002 *apud* PENHA *et al.*, 2021), o título diz muito sobre a interpretação de uma obra, o que nos leva a considerar possíveis hipóteses na leitura.

Nesse sentido, cumpre esclarecer que o mês de janeiro faz parte de um período com frequente incidência de chuvas e trovoadas na Região Norte do Brasil, sendo esta estação conhecida como inverno amazônico e que, segundo o pensamento do teórico supracitado, a obra foi, assim, intitulada.

Em vista disso, a autora de *Céu Caótico* (2005) usa, adequadamente, de recursos literários típicos do lugar de sua infância, pois o seu texto, “impregnado do verde que marca os escritores da Amazônia, fluído e forte como as águas dessa região” (AMADOR, 2011, p. 54), mostra a simetria perfeita entre vivência, experiência e literatura.

No discurso literário de Lucinha nada é posto ao acaso, o dito e não dito estão intrinsecamente ligados, como na musicalidade da aliteração presente no início do primeiro parágrafo “Dedo, dedal, de-mal, drapeado, debrum, debruado, dever, desfazer...” (MEDEIROS, 2003, p. 153), que são vocábulos que remetem ao ato de costurar, logo esses elementos nos levam a supor, de antemão, sobre qual universo versará o conto.

A postura das meninas costureiras, sempre de cabeças baixas, submissas, também é algo muito representativo na narrativa conforme o trecho “Cabecinhas baixas, olhos fixos nas agulhas que mergulhavam rápidas...” (MEDEIROS, 2003, p. 153). Assim, nota-se que o recorte da descrição relata um ambiente de pessoas prestigiadas socialmente, uma elite que, em sua grande maioria, é composta por pessoas brancas. Visto que, de outra maneira, as famílias não teriam condições de pagar uma professora de costura e “boas maneiras” às filhas, de tão alto valor, uma vez que a casa dela é descrita com sofisticação e requinte para a época, além do fato de a professora possuir uma empregada doméstica, luxo destinado àqueles de meio social abastado.

Estruturalmente, *Chuvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003) possui um narrador observador, que não participa das ações, nem interfere na narrativa, no entanto, é capaz de descrevê-la com riqueza de detalhes por causa de sua visão mais abrangente como, por exemplo, na precisão do tempo

“Em meio à aula, às quatro e 45, entrava na sala, tangida por um estranho relógio a empregada de avental branco e na bandeja redonda, cinco copos d’água”. Mas, protegidas do mundo, abrigadas na imensa sala, as meninas costuravam. A professora era paciente, mas exigente e cuidadosa. E as meninas... educadas, caprichosas, perfumadas (MEDEIROS, 2003, p. 154).

Evidencia-se nesta passagem a reafirmação do mundo perfeito sob a perspectiva da professora, das mães das garotas. Tudo, absolutamente tudo acontece de maneira metódica e controlada, no entanto, a transgressão desaponta em certos momentos, por exemplo, nos ruídos provocados pelo arrastar de cadeira, nos dedos fora do sapato, provocados pela menina de cabelos cacheados. Mas engana-se quem pensa que ela era a única a ouvir o clamor de liberdade vindo de fora, “Mas entre linhas azuis e verdes, outras matizadas, os ouvidos abriam-se para o ruído das ruas” (MEDEIROS, 2003, p. 153), muito embora seja a única a se deixar levar pelo convite.

É importante salientar que o quintal é representativo na obra de Maria Lúcia Medeiros. Ele aparece como sinônimo de liberdade. Nele, as crianças podem brincar, rir, aprender, isto é, a viver a mais bela experiência de suas vidas; a infância em sua plenitude.

Nesse sentido, a biógrafa Amador (2011) nos sugere que o eu escritor de Lucinha era fortemente inspirado pela chuva “e o som e a visão da água escorrendo pelos telhados enchiam seu coração de um sentimento que vagava entre a nostalgia, a beleza e o sonho, imagens que ela seguia e transformava em criação literária” (AMADOR, 2011, p. 34). Uma analogia perfeita ao estado de espírito da personagem protagonista, sonhando acordado em estado de contemplação até o instante de romper quintal a fora.

Nos parágrafos finais, entretanto, o posicionamento do narrador sofre mudanças: ele passa a relatar os acontecimentos como quem ouve *um caso* “Contam que foi numa tarde de janeiro e que a aula decorria já pela metade [...]” (MEDEIROS, 2003, p. 155) e logo após a mocinha de cabelos encaracolados atira-se para a chuva, o narrador continua “Contam também que a menina do cabelo encaracolado perdeu-se esquecida” (MEDEIROS, 2003, p. 155). Temos a impressão de que a indeterminação apontada por quem nos conta é propositalmente feita no sentido de não se envolver e de se comprometer nos acontecimentos que estavam por vir.

Em relação às personagens: apresentam-se claramente quatro alunas, a professora e a presença de uma empregada, responsável por levar a água às alunas e professora.

É importante observarmos na escrita de Maria Lúcia a disposição dos adjetivos postos às meninas costureiras. Elas são descritas como meninas “laboriosas, aprendizes” “educadas, caprichosas, perfumadas” e “tão delicadas,

louças, gentis” (MEDEIROS, 2003, p. 153), e não é à toa que são assim caracterizadas, haja vista o valor da mulher numa sociedade patriarcal ser medido por sua capacidade de ser dócil, gentil; pela capacidade de gerar filhos e educá-los; desempenhar as tarefas domésticas com presteza.

Mais adiante, há a terrível constatação do que fora sugerido ao longo do texto: aquela grande sala onde se aprendia o corte e costura era a cortina de fumaça para a formação da mulher perfeita, esposa devotada e prendada, filha subserviente, nas palavras da ativista defensora dos direitos das mulheres, hooks⁵ (2018, p. 65) “Enquanto os homens faziam a maioria do trabalho, as mulheres trabalhavam para tornar o lar um lugar confortável e relaxante para os homens”.

Ainda na descrição das alunas “Todas banhadas, cheirando à lavanda francesa, uma de tranças, outra de franja, laço de fita, broche dourado. A de cabelos encaracolados trazia brinquinhos nas orelhas pequenas, delicadas [...]” (MEDEIROS, 2003, p. 153-154), símbolo da aristocracia burguesa. Silenciavam-se durante as aulas; submetiam-se diante da presença da professora, estavam todas em sintonia com o ambiente tranquilo e harmonioso, exceto pelos comportamentos transgressores da menina de cabelos encaracolados, aquela que destoava das demais, a que sempre, ao arrastar a cadeira, quebrava o ritmo silencioso das costuras, por isso era rotulada como “a ovelha desgarrada”.

A professora, assim como as demais personagens – alunas e a empregada doméstica – não têm seus nomes mencionadas no decorrer da narrativa. Sabemos que o anonimato é uma característica recorrente na literatura moderna e presente também neste conto, cuja possibilidade interpretativa seria universalizar ou significar os sujeitos de uma sociedade, no caso em questão, as mulheres do século XIX.

Para Biderman (1998), o nome, como uma visão religiosa, possui uma dimensão poderosa que age sobre a humanidade, a teórica cita exemplos do homem primitivo que considera a possibilidade de ser afetado magicamente por aqueles que desejam seu mal, quando estes têm conhecimento sobre seu nome.

Um aborígene australiano acredita que um inimigo poderia praticar magia negra contra ele, se conhecesse seu nome. Na Ilha de Chiloé no Chile, os índios guardam seus nomes em segredo; se um espírito malévolo os conhecesse poderia fazer-lhes mal; não os conhecendo, seria impotente para

⁵ A teórica feminista optou pelo uso do nome em letras minúsculas para dar ênfase ao conteúdo de sua obra e não à própria identidade. Por esse motivo, assim, a referenciaremos neste trabalho.

agir. Na Colúmbia Britânica (Canadá) e no arquipélago malaio acontece a mesma coisa. Ninguém pronuncia seu próprio nome. Esse mesmo tabu existe na Nova Guiné e na África do Sul (BIDERMAN, 1998, p. 82).

Essa população primitiva receia dizer seu próprio nome àqueles que praticam magia, pois nesse caso poderiam cometer “maldades com a pessoa detentora daquele nome” (BIDERMAN, 1998, p. 82). O mesmo acontecia com os antigos povos egípcios que, ao nascerem, recebiam dois nomes; o primeiro pequeno (onomástico), poderia ser de conhecimento público; outro, o “verdadeiro”, deveria ser mantido sob o absoluto sigilo (BIDERMAN, 1998, p. 82).

Dessa forma, pela elucidação de Biderman (1998), depreende-se a representação do nome como instâncias dotadas de poder funcionando como artífice na construção da obra literária, e em *Chuvvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003), por exemplo, quando a escritora opta pelo anonimato das personagens, não porque queria destituí-las do empoderamento, mas, sobretudo, para contar a estória de milhares de meninas, milhares de professoras, de maneira universal, a problematização da situação do gênero em uma sociedade amazônica no século XIX regida por conceitos patriarcais.

Voltamos agora para o clímax do conto: em meio a uma forte chuva, a menina de cabelos encaracolados, perdida em devaneios, atira-se porta afora para banhar-se e brincar, livremente, no quintal, causando a perplexidade da professora e das colegas de costura. No olhar da professora estava a reprovação pela atitude da garota; na mão esquerda, também há a simbologia de contestação, transgressão, que se confirma não apenas pela ação rompante de sair, mas, sobretudo, pela palavra merda. Essa palavra representava todo o meio contra o qual que a garota se posicionava; cerceamento da liberdade feminina e a reprodução de um modelo de sociedade que ela não se identificava, porque a garota de cabelos encaracolados se encontrava num plano diferente daquele apresentado.

Supõe-se o motivo subjacente ao comportamento da garota transgressora: ela certamente recebera outro tipo de educação proporcionada pelos livros rebelde, pois era filha de um professor, mas não um professor qualquer. Seu pai era professor de filosofia, a ciência dos inconformados. Segundo Abbagnano (2007) para Platão, o termo filosofia tem relação com o uso do saber em benefício do homem, logo, a jovem protagonista não via proveito nas horas perdidas naquelas aulas, enquanto a vida pulsava fora das paredes da bela sala de costura (ABBAGNANO, 2007). Seu espírito

leitor fora alimentado pelas inquietações vividas no romance Robson Crusóé. Nas palavras de Medeiros (2003, p. 155-156)

Contam, por fim, que a menina, filha de um professor de filosofia, passa as tardes devorando livros de aventuras, contos de fada, lendas e mitos, sonhando com terras distantes. E que (já ia me esquecendo) anda apaixonada por um tal de Robinson Crusóé.

Acreditamos que a postura da garota se assemelha à condição de muitos meninos e meninas submetidos às práticas de ensino cristalizadas, descontextualizadas, desprovidas de motivação e que, em última instância, não compreendem os interesses reais desse alunado.

Dois elementos antagônicos são responsáveis por marcar o tempo da narrativa: o primeiro, o relógio, dita as regras do espaço interno, a hora certa para o intervalo, para a ida ao banheiro, para o encerramento da aula; o segundo está intimamente relacionado à natureza, o galo que canta no quintal marca a hora no espaço externo e convida as jovens “costureirinhas” à liberdade.

O tempo da narrativa se compõe em duas partes: o primeiro não se pode determinar com precisão se foi num único período ou em várias tardes, mas sabe-se que aulas se dão durante tardes calorentas, assim como o tempo é marcado pelo intervalo das aulas “[...] em meio a aula às quatro e 45, entrava na sala [...]” (MEDEIROS, 2003, p. 155) para, em seguida, culminar no episódio central da trama “contam que foi numa tarde de janeiro e que a aula decorria já pela metade, na hora dos copos d’água, quando desabou a chuva” (MEDEIROS, 2003, p. 155). Por meio dos elementos do texto e das insinuações feitas ao longo da narrativa, vão-se criando os leques de possibilidades interpretativas da obra.

O segundo tempo, o histórico, é marcado com pistas deixadas pela escritora, como “época comportada”, das aulas de costura, dos automóveis, do piano e da lavanda francesa usada pelas personagens para determinar um cenário e figurinos; e dessa forma, nota-se um tom que remonta ao período conhecido como *Belle Époque*.

3.2.1.1 A *Belle Époque* no coração da Amazônia

A expressão francesa *Belle Époque*, traduzida para o português como *bela época*, reporta a um período que fora marcado por grandes avanços em vários setores

da sociedade amazônida, principalmente no estado do Pará e Amazonas. Ocorrido entre os anos de 1880 e 1910, as artes, a arquitetura, a educação, sobretudo, exalavam ares do *modus vivendi* da Paris oitocentista.

No final do século XIX e início do século XX, a elite brasileira, influenciada pelo progresso tecnológico e pelos bens culturais advindos do estreitamento das relações com o continente europeu, passa, então, a reproduzir essência desse acultramento no estilo *Art nouveau*:

Figura 3 - Teatro da Paz, Belém – Pará.



Fonte: Daou (2004, não paginado).

A imagem seguinte configura uma Cena urbana de Belém. O telégrafo nacional garantia a comunicação com os principais centros mundiais de negociação da borracha.

Figura 4 - Cena urbana de Belém – Pará.



Fonte: Daou, (2004, não paginado).

O estilo que predominava nos centros urbanos em franco crescimento encontrou grande expoente na moda parisiense da *Belle Époque*, assim como na propaganda de roupas abaixo:

Figura 5 – Cartaz publicitário de roupas da moda parisiense da *Belle Époque*.



Fonte: Fernandes (2023, não paginado).

A *Hevea brasiliensis*, nome científico dado a borracha, já não era novidade para os europeus desde o século XVIII, em razão dos relatos de La Condamine (1736), que a descrevera e relatara sobre o seu uso pelos nativos na fabricação de variados artefatos e sua utilidade costumeira, como “sapatos e garrafas, ou no revestimento de tecidos” (DAOU, 2004, p. 18). A partir de então, o produto passou a ser reconhecido pela alta capacidade de impermeabilização e elasticidade. Entretanto, para que a matéria-prima viesse a configurar no mercado industrial, foram necessárias muitas transformações, experimentos, para que o material pudesse adquirir resistência às altas temperaturas, por exemplo.

O progresso expressivo no modo de viver das elites amazônicas foi inegavelmente decorrente do expressivo sucesso com a comercialização da borracha naquela região, promovendo a participação da elite gomífera “na dinâmica das trocas materiais e simbólicas” (DAOU, 2004, p. 21). O avanço pelos negócios da borracha facilitou para a classe burguesa das duas províncias (Grão-Pará e Amazonas) o

intercâmbio cultural e social com o continente europeu, embora essa aproximação já existisse há muito tempo.

Daou (2004) relata ainda que até meados do século XIX a área interior da Província do Grão-Pará ficou isolada do restante do país e dos países estrangeiros por causa do difícil acesso tanto pelas questões geográficas, que dificultavam o acesso, quanto pelas políticas de navegação do governo imperial brasileiro.

Entretanto, em 1867, após longa negociação entre os governos brasileiro e estrangeiro “passa a vigorar o decreto que abriu os rios Amazonas, Tocantins, Tapajós e Madeira à navegação mercante universal” (DAOU, 2004, p. 14), e foi a partir da abertura dos portos ao comércio mundial que

[...] facilitaram a chegada de gêneros e bens de consumo aos portos amazônicos, promovendo a multiplicação de pequenos núcleos de povoação ao longo dos trajetos dos navios, especialmente no Pará. Para o barão de Marajó, um notável benefício promovido pela navegação foi a ‘melhoria dos costumes’ (DOU, 2004, p.14).

A *Belle Époque*, que surgiu com a efervescência social e cultural vivenciada por uma pequena parcela da comunidade, é bem verdade, tomou conta dos estados Amazonas e Pará, que eclodiu no interior da Amazônia, influenciando, principalmente, os costumes de um povo, até então preso nos próprios valores e modo de vida. A literatura, nesse ponto, não poderia deixar de absorver tais traços, visto que os filhos dos nobres partiam do Brasil rumo aos países europeus para estudar e em seu retorno, traziam consigo muitos valores que acabaram por influenciar o modo de interação da sociedade amazônica (DOU, 2004, p. 14).

Obra de inestimável valor estético, *Chuvvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003) passeia por diversas temáticas, as quais citamos algumas: a infância, a transgressão proporcionada pela leitura de literatura e o lugar reservado para o sexo feminino na sociedade patriarcal do século XIX. Portanto, é por meio do texto de Lucinha que a capacidade libertadora, possibilitada pelo fazer literário, e da forma como essa atividade é conduzida, denunciando a maneira torpe, restritiva, arbitrária, baseada em conceitos preestabelecidos, pode interferir na capacidade criativa do aluno - leitor e, principalmente, na liberdade, na coragem de ser o que, efetivamente, somos.

3.2.1.2 A escritora: Maria Lúcia Medeiros ou simplesmente Lucinha

Partindo da premissa de que as experiências individuais e coletivas refletem direta ou indiretamente, de forma consciente ou não, na construção do monumento literário, neste tópico nos propomos a tecer um breve comentário sobre a vida e obra da escritora do conto em análise.

Figura 6 – Maria Lúcia Medeiros.



Fonte: Rodrigues (2012, não paginado).

Maria Lúcia Fernandes Medeiros ou, como simplesmente era conhecida, Lucinha nasceu em Bragança⁶, nasceu no estado do Pará, em 15 de fevereiro de 1942. Aos 12 onze anos de idade mudou-se com parte da família para Belém, onde graduou-se em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará, posteriormente atuando como professora e pesquisadora na mesma instituição (AMADOR, 2011). Em depoimento ao documentário Lucinha deixa evidente a paixão que nutre por sua terra natal e assim fala de si:

⁶ “A cidade de Bragança, no interior do Pará, simboliza essa mistura de vida tranquila com representações de outros mundos. De origem portuguesa, localiza-se às margens do Rio Caeté, é cortada por rios, mangues e igarapés. Transformada em município no século XVII, ainda, nos dias atuais, preserva algumas construções históricas, como igrejas e casarios, e festas populares como a Marujada” (AMADOR, 2011, p. 47-48).

‘Eu nasci em Bragança, uma cidade simples do interior, com um trem de ferro e um rio na frente. Tive, portanto, uma infância bem brasileira: quintal, primos, frutas, tios, igreja, cinema Olympia. Em Belém já cheguei quase adolescente e meus fantasmas viviam sob as mangueiras, nas ruas largas, na arquitetura imponente de uma cidade de 250 mil habitantes que era Belém dos anos 50’ (MEDEIROS, 2005 *apud* AMADOR, 2011, p. 47-51).

Um dos traços marcantes da escritora paraense é o seu discurso intimista voltado para sua própria vida, quase como autobiográfica. Suas memórias, vez ou outra, são evidenciadas e se confundem com a vida das personagens inventadas, provando mais uma vez que a fronteira entre o real e a ficção são finos tecidos prestes a se romperem.

Certamente o espaço onde a escritora viveu, uma paisagem cercada por rios e a estrada de ferro, serviu de instrumento criativo para o imaginário na construção dos espaços de ficção em sua obra que, aliás, nos diz muito sobre os sentimentos, a infância, nostalgia, solidão. A literatura na sua mais bela forma humana.

‘Quando descobri os livros, descobri um outro jeito de viver. Personagens, situações, lugares ajudavam meu aprendizado do mundo. Ler para mim sempre foi uma salvação. Agora, escrever, acho que sempre escrevi. Lembro que muito menina eu me recolhia e escrevia, escrevia para mim’. (MEDEIROS, 2002 *apud* AMADOR, 2011, p. 52-53).

Em Belém, Maria Lúcia Medeiros foi professora da Universidade Federal do Pará. Foi também consultora da Fundação Curro Velho e da Casa da Linguagem. *Corpo Inteiro* foi o primeiro conto publicado, tendo sido incluído na antologia *Ritos de Passagem da Nossa Infância*, organizada por Fanny Abramovich, em 1984. Aquele foi o início de uma carreira que a consagraria como uma das maiores ficcionistas paraenses da contemporaneidade (AMADOR, 2011).

Em seguida, vieram os livros de contos: Zeus ou A menina e os óculos (1988), Velas. Por quem? (1990), Quarto de Hora (1994), Horizonte Silencioso (2000), Antologia de contos (2003) e Céu Caótico, em 2005, mesmo ano de seu falecimento em 8 de setembro, aos 63 anos, acometida por uma enfermidade degenerativa, que a impediu de andar e falar, mas não de continuar habitando com singularidade o universo poético (AMADOR, 2011).

O livro *Zeus ou a menina e o óculos*, composta por dezesseis contos, que transmitem a beleza da escrita de Lucinha, revelando-nos “um mundo povoado de mistérios e descobertas típicos da infância. Meninos e meninas descobrindo-se e

descobrir o mundo” (AMADOR, 2011, p. 37), muitas vezes, transgredindo a realidade como acontece no conto em análise: *Chuvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003).

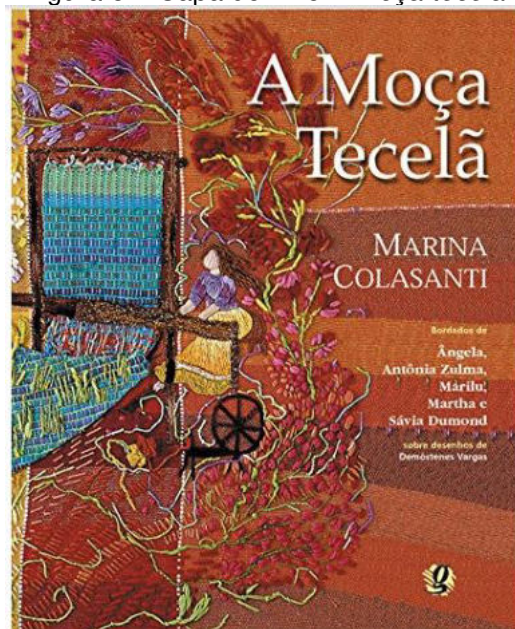
Figura 7 – Capa do primeiro livro de Maria Lúcia Medeiros, 1988.



Fonte: Rodrigues (2012, não paginado).

3.2.2 O conto *A moça tecelã*

Figura 8 – Capa do livro *A moça tecelã*.



Fonte: Lajolo (2023, não paginado).

Em *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004), narra-se a estória de uma jovem que possuía um tear mágico capaz de realizar os mais íntimos desejos do seu coração. A moça, então, passava horas a fio a tecer as linhas do destino, conforme suas necessidades e vontades. Para ela “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer” (COLASANTI, 2004, não paginado). Se sentisse frio, tecia um casaco e o frio ia-se embora; se sentisse fome, mais que prontamente tecia um peixe para alimentar-se. Assim, a moça acostumada a ter tudo o que queria. De repente, ao sentir solidão – afinal somos seres sociais –, escolhe as linhas adequadas e começa a tecer. Em seguida, antes que conclua, a figura masculina idealizada, seu esposo, bate à porta.

A partir do momento em que o marido entra na vida da jovem tecelã ela não tem um minuto de paz porque os seus dias se tornam arduamente preenchidos com as tarefas impostas pelo cônjuge. O homem, após “descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar” (COLASANTI, 2004, não paginado). O instrumento mágico torna-se o objeto de cobiça do marido que, por meio da esposa, passa a ter seus caprichos atendidos num processo contínuo de exploração.

Há uma ilustração bastante simbólica das imagens no texto, pois quando a moça se encontra feliz, as cores de suas linhas são iluminadas, coloridas, alegres, representando o seu estado de espírito em total felicidade “linha clara, para começar o dia [...] Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava” (COLASANTI, 2004, não paginado); por outro lado, o casamento a tornara refém dos caprichos do marido, “A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia” (COLASANTI, 2004, não paginado), pois, agora, a moça, a cada dia, tecia e entristecia, não dispondo de tempo para as tarefas que outrora lhe satisfaziam.

A voz narrativa do texto nos aponta para um narrador heterodiegético, aquele que não se faz presente na narrativa, conta uma história da qual não participa, “assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias” (COLASANTI, 2004, não paginado), nessa perspectiva; e na tessitura da narrativa o leitor fica sabendo sobre os acontecimentos através do ponto de vista de um não personagem.

Segundo o professor Arrigucci Jr. (1998, p. 13) em *Teoria da narrativa: posições do narrador*, a escolha do narrador ou “voz narrativa” nunca é

despropositada, todavia importante fator na construção da significação e compreensão da obra narrada, assim como a escolha da “voz narrativa” ou ponto de vista pode implicar em mais ou menos liberdade sobre o ângulo pelo qual se conta a história.

Em termos temporais, o texto traz o cotidiano dos dias e das noites em que a tecelã trabalhava no tear, mas a passagem do tempo não é em nenhum momento exato, especialmente na forma de iniciar o conto *Acordava ainda no escuro*, e logo em seguida outro trecho acentua a passagem do tempo “Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros” (COLASANTI, 2004, não paginado).

Em relação ao espaço e tempo da narrativa, Paulino (2014), p. 62) assevera:

Nos contos de fadas de Colasanti não há indícios que nos remetam a um espaço geográfico demarcado. Podemos ser levados a inferir que ocorre na Europa, uma vez que foi nesse continente a Idade Média descrita pelos Grimm e Perrault e “imitada” por Colasanti. Tais argumentos, entretanto, não são suficientes para sustentar a hipótese de que haja um espaço ou tempo determinados nas narrativas da autora.

Como exposto, o tempo e no espaço na narrativa literária de Colasanti (2004) ficam em segundo plano, visto que a atemporalidade e a universalização compreendida no texto literário não se restringem apenas a seu tempo, mas relata e dialoga com outras artes, tempos e modo de viver diferentes.

A presença de figuras como o castelo, os criados, as estrebarias, a alta torre em analogia à prisão, onde, posteriormente, a moça é aprisionada junto com o tear, remontam às características típicas dos contos de fadas em que o insólito convive em harmonia com a realidade e o espaço narrativo aproxima-se, dessa forma, do gênero maravilhoso.

Chiampi (1980) define o realismo maravilhoso em comparação com o realismo e com a literatura do maravilhoso, de acordo com as seguintes palavras:

Nos contos maravilhosos (com ou sem fadas), não existe o impossível, nem o escândalo da razão: tapetes voam, galinhas põem ovos de ouro, cavalos falam, dragões raptam princesas, príncipes viram sapos e vice-versa. Segundo André Jolles, nesta forma narrativa “le merveilleux n’est pas merveilleux mais naturel”. A recusa da realidade (“Era uma vez...”, “Em certo reino...”) e da ambiguidade (bons vs. maus) são instrumentos da distância pedagógica para ajudar simbolicamente a moral comum. Assim, enquanto na narrativa realista, a causalidade é explícita (isto é: há continuidade entre causa e efeito) e na fantástica ela é questionada (comparece pela falsificação

das hipóteses explicativas), na narrativa maravilhosa, ela é simplesmente *ausente*: tudo pode acontecer, sem que se justifique ou se remete aos *realia*. O realismo maravilhoso, ao contrário, não foge aos *realia* pela indeterminação espaço-temporal (pelo “*dépayement*” simbolizante); tampouco explicita ou questiona a casualidade para eliminá-la. A diferença do maravilhoso, ela é *restabelecida* e à diferença do fantástico, ela é *não-conflitiva*, mas à diferença do realismo não é explícita, mas *difusa*. O regime casual do realismo maravilhoso é ditado pela descontinuidade entre causa e efeito (no espaço, no tempo, na ordem de grandeza). Como já observou Borges, há uma necessária conexão, um vínculo em que a casualidade é “mágica” (CHIAMPI, 1980, p. 60).

Para a autora, a literatura realista maravilhosa, como o próprio nome sugere, baseia-se na realidade com a presença de eventos sobrenaturais e composta por personagens maravilhosos, na qual a sua existência não ocasiona estranhamento diante do leitor. As histórias são tecidas em ambientes realistas comuns ao cotidiano, em concomitância com o fantástico, quando acontece o enfretamento problemático entre o real e o sobrenatural no universo ficcional, gerando nas personagens sentimentos como o medo, transtornos e, principalmente, dúvidas do que seria realidade e do que seria imaginação.

Em *As estruturas narrativas*, Todorov (2006) traça semelhanças entre o maravilhoso, gênero por ele chamado de “vizinho ao fantástico”. Nesse viés, os “elementos sobrenaturais” não perturbam ou suscitam qualquer estranheza no comportamento das personagens, na ambientação espacial do enredo, tampouco em seu leitor implícito. A configuração do gênero “não é uma atitude para com os acontecimentos contados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos”. O autor afirma que os contos de fadas, da mesma forma que a ficção científica são variantes do gênero maravilhoso (TODOROV, 2006, p. 160).

Ainda de acordo com o teórico, neste tipo de escrita “a função social e a função literária do sobrenatural são uma única: trata-se da transgressão de uma lei” (TODOROV, 2006, p. 164). O estudioso assevera que a interferência do objeto maravilhoso, representado nesta narrativa pelo tear, “seja no interior da vida social ou da narrativa”, estabelece uma quebra “no sistema de regras preestabelecidas”, configurando-se, dessa forma, a própria razão de ser do gênero maravilhoso (TODOROV, 2006, p. 163).

A protagonista do conto em estudo apresenta a transgressão dos costumes da sociedade patriarcal; é ela quem provém, no início, suas próprias necessidades embora tendo uma vida solitária, sente-se feliz, pois o trabalho de tecer os dias para ela é algo prazeroso porque:

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila (COLASANTI, 2004 p. 4).

Porém, após o casamento, ela se anula como indivíduo e passa a prover apenas os desejos do marido:

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer [...] — Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata (COLASANTI, 2004, p. 6).

O sentimento de solidão faz com que a jovem, outrora presumida como autossuficiente, sucumba aos anseios da sociedade patriarcal, cuja completude feminina somente é possível através da realização do matrimônio. “Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado” (COLASANTI, 2004, p. 8).

Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado (COLASANTI, 2004, p. 5)

Assim, a protagonista idealizou e, em seguida, construiu o seu companheiro à maneira dos seus ingênuos desejos, pois não imaginava as mudanças que estavam por vir com a chegada do seu “presente de Deus”. O ato transgressor da moça em tecer um marido e, logo mais, sonhar com a família que constituiria com ele. “Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade” (COLASANTI, 2004, p. 5), configura-se na reafirmação do patriarcado incrustado no inconsciente feminino.

A contemporaneidade de *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004) preenche em muitos aspectos os caracteres acima descritos, pois se trata de um conto em que os elementos apresentados apontam claramente a presença de uma realidade maravilhosa, que, pelo efeito de encantamento e das relações de significados, neste caso, a magia, reside no tear encantado e que apenas a moça é capaz de operar, contribuindo, dessa forma, para possíveis reflexões acerca da possibilidade

interpretativa da analogia da moça tecelã com a inserção da mulher no mercado têxtil no século XVIII, à época da Revolução Industrial.

No campo da interdisciplinaridade, é inegável a aproximação entre a heroína tecelã com a trajetória de Penélope na tessitura de seu interminável tapete. Ambas as personagens cumprem o destino que lhes fora dado. A primeira tece para compor o destino, cria elementos e até um esposo, conforme lhe convém, enquanto a segunda tece e destece, diariamente, como subterfúgio para evitar o destino: o casamento.

Em a *Odisseia* tem-se a narrativa do retorno de Ulisses⁷, “o mais astuto de todos os gregos” (ROCHA, 2000, p. 9), para os braços de sua amada, Penélope, na ilha de Ítaca, onde era soberano. Entretanto, o guerreiro passa por inúmeras provações durante a viagem de volta para casa, ao deparar-se com ninfas, monstros, entre outros seres encantados, sobretudo dois deuses: Poseidon, deus das águas, e Hélio, o sol, que se tornam obstáculos colossais na tentativa de regresso do herói.

Enquanto Ulisses trava suas próprias batalhas, em outro plano, Penélope, para resistir às investidas dos pretendentes que queriam desposá-la, cria inúmeras estórias enquanto aguardava o retorno de seu amado esposo. Segundo ela, “precisava, antes de casar, tecer uma mortalha, um pano para envolver seu sogro Laertes, quando ele morresse”, para tanto, “armou um enorme tear no seu quarto e durante quatro anos vem tecendo essa teia. Entretanto, o tapete não cresce, pois “ela tece de dia, mas desmancha o que fez, durante a noite” (ROCHA, 2000, p. 15).

Nesse sentido, o conto *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004) traça um diálogo com a obra de Homero, tendo em vista que em ambas as estórias as personagens femininas se apresentam destemidas e não rebaixadas à condição de sexo inferior, embora, num primeiro momento, o comportamento da moça tecelã tenha se revelado subserviente e submisso às vontades do marido, no desfecho da trama, a metamorfose dá espaço, mais uma vez, à personalidade empoderada diante à situação de exploração.

Por essa via, a narrativa em estudo alegoriza as relações sociais, pois, para além do feminismo, perpassa a capacidade de transformação humana e, especialmente, a forma de lidar com as consequências das nossas escolhas,

⁷ “Ulisses é o nome romano dado ao herói de *A Odisseia*. Na Grécia ele é chamado de Odisseu, por isso, a obra de Homero se chama *Odisseia*” (ROCHA, 2000, não paginado). A grandiosidade do nome de Ulisses perdura através dos tempos, visto sua desenvoltura e inteligência como guerreiro durante a guerra de Tróia. (ROCHA, 2000).

ênfatizando as dificuldades em reconhecer os erros e que, portanto, é necessário voltar atrás e recomeçar.

A jovem tecelã, ao se perceber refém de um relacionamento opressor, à maneira de Penélope, (re)faz o caminho de volta, destecendo as tramas do futuro que havia idealizado em seu imaginário e retornando ao estado inicial. O momento de epifania é abordado na seguinte passagem:

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear (COLASANTI, 2004, p. 8).

Há a alegoria do relacionamento abusivo, marcado, em muitos casos, pelas relações de poder, de manipulação e pela exploração social e econômica em desfavor do sexo feminino. Trazendo para a realidade contemporânea, a problemática da jovem tecelã pode refletir a vivência de milhares de mulheres oprimidas pela desigualdade de gênero em seus relacionamentos.

A teórica feminista hooks (2018, não paginado) em *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, elucida que é justamente no ambiente doméstico que as “mulheres de todas as classes e raças sentiam a violência da dominação masculina”. Lamentavelmente, o tema ainda continua sendo atemporal e, graças aos movimentos feministas, as mulheres vêm ocupando cada vez mais os espaços de poder em busca da libertação feminina e igualdade de direitos de gênero no século XXI (hooks, 2018).

3.2.2.1 A escritora: Marina Colasanti

Marina Colasanti é escritora, contista, jornalista, tradutora e artista plástica, nascida em 1937, na cidade de Asmara, capital da Eritreia, em 1945, em consequência do momento vivido pela Segunda Guerra Mundial. Com onze anos de idade mudou-se com sua família para o Rio de Janeiro, onde vive, atualmente, com seu esposo, o também escritor Affonso Romano de Sant'Anna e suas duas filhas, Fabiana e Alessandra Colasanti (COLASANTI, 2023).

Segundo a ficcionista, a palavra escrita a acompanhava desde muito criança. Inicialmente, escrevia apenas para si, em seus diários, sem jamais pretender mostrar seus escritos tão íntimos ao mundo, quiçá que seria reconhecida internacionalmente pela sua arte (MARINA [...], 2023).

De acordo com o site *Marina manda lembranças* (MARINA [...], 2023), traçamos importantes tópicos da trajetória da vida e da obra da escritora ítalo-brasileira como, por exemplo, o lançamento do primeiro livro, em 1968, e os mais de cinquenta títulos publicados no Brasil e no exterior. De lá para cá, entre os quais livros de poesia, contos, crônicas, livros para crianças e jovens e ensaios sobre os temas literatura, o feminino, a arte, problemáticas sociais e o amor.

Por meio da literatura, Marina Colasanti teve a oportunidade de retomar sua atividade de artista plástica, tornando-se sua própria ilustradora. Em virtude da representatividade de sua obra, ela tem sido tema de numerosas teses universitárias.

Entretanto, foi através do universo maravilhoso, inspirado pelos contos de fadas tradicional, cheio de símbolos, personagens e elementos mágicos, que Marina Colasanti revisita e reelabora esse gênero, desvendando-o de forma delicada e, ao mesmo tempo, incisivamente, crítica, ao abordar as problemáticas sociais, em especial, sob a perspectiva feminista de suas personagens femininas.

A marca indelével das personagens na narrativa de Colasanti ficou conhecido como *keep the name, change the game*, literalmente significando *mantenha o nome, mude o jogo*, isto é, o enredo na narrativa tradicional dos contos de fadas é revirado pelo avesso (PAULINO, 2014).

Se antes a mulher era representada apenas como elemento coadjuvante e que estava fadada a esperar por um príncipe, que viria de um lugar desconhecido e distante, num cavalo branco, para resgatá-la das intempéries do destino, na visão da arguta escritora, por meio da retextualização do conto, ela (personagem feminina) passa a agir por conta própria na tessitura de sua libertação. Nessa inversão dos papéis, de acordo com Carter citado por Rapucci (1998 *apud* PAULINO, 2014, p. 24), “a mulher deixa de ser um ‘vazio esperando’ (1979), e passa a ser agente de seu próprio destino”.

Assim, a autora de *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004) consagrou-se como uma das mais premiadas escritoras brasileiras e detentora de vários prêmios: *Jabuti*, do Grande Prêmio da Crítica da APCA, do Melhor Livro do Ano da Câmara Brasileira do Livro, do prêmio da Biblioteca Nacional para poesia, de dois prêmios

latino-americanos. Foi o terceiro prêmio no Portugal Telecom de Literatura 2011. Tornou-se *hors-concours* da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), após ter sido várias vezes premiada. Atualmente, com 86 anos, participa, ativamente, de congressos, simpósios, cursos e feiras literárias no Brasil e em outros países (MARINA [...], 2023).

Picchio (1997 *apud* TELINI, 2021), autora italiana, em um dos capítulos de História da literatura brasileira, discorre a respeito da escrita feminina de Colasanti:

Enquanto Marina Colasanti (n. 1937), de origem italiana, leva à literatura das mulheres sua experiência de jornalista, cronista, pintora e socióloga, atenta aos problemas do cotidiano, por ela tratados com sorridente feminismo numa prosa incisiva e cativantes (desde *E por falar em amor*, 1984 até *Ana Z, aonde vai você?* 1994, e *Eu sei, mas não devia*, 1996) (PICCHIO, 1997 *apud* TELINI, 2021, p. 65).

Os traços da literatura maravilhosa, com elementos mágicos, fazem parte de uma marca recorrente nas obras de Colasanti. O conto de fadas contemporâneo, por seu turno, figura como subsídio na tessitura textual da obra, envolvendo o leitor com as diferentes vozes femininas, expondo, muitas vezes, de maneira velada e insinuante a crítica e a denúncia social, especialmente no tocante aos espaços delegados às mulheres. O poder reside na narrativa do conto que, assim, age como porta-voz das aflições e insatisfações de uma classe: as mulheres construindo e desconstruindo discursos cristalizados na sociedade.

Recentemente, durante uma *Live* no canal do Youtube *Bazar do tempo* (FEMINISTA [...], 2022), a escritora compartilhou um pouco de suas vivências e o seu encontro com o feminismo, movimento ideológico que impulsionou a criação literária da escritora. Em suas palavras: *eu fui feminista desde criancinha e estabeleci que faria tudo o que meu irmão fizesse* (FEMINISTA [...], 2022). Conta que começou a se interessar pela temática feminista após a leitura de Simone de Beauvoir. A leitura da obra da escritora francesa tornou-se um divisor de águas em sua vida, pois era o seu primeiro contato consciente com a temática e, a partir daquele momento, passou a comungar dos ideais levantados pelo movimento feminista, inclusive em seus escritos.

Figura 9 – Marina Colasanti.



Fonte: Colasanti (2023, não paginado).

A consagração da escritora como feminista, segundo o seu relato, veio somente a partir do período em que começou a trabalhar como redatora na Nova, revista que, diferentemente da *Cosmopolitan*, que era extremamente sexista, à época, era dedicada às mulheres, além de tocar as temáticas relacionadas aos direitos femininos. Na nova empreitada profissional, Colasanti podia expressar-se, livremente. Sobre o ideário e suas convicções em torno das questões que defendia, Marina Colasanti criou uma coluna intitulada *Qual é o seu problema?* Na qual podia interagir com o público leitor. Nesta fase, passou a escrever até quatro artigos mensais, muitos deles assinados com pseudônimos.

Como escritora contemporânea, o seu trabalho tem alcançado grande valor estético e artístico entre críticos literários e autores do cânone, pois sua narrativa perpassa as problemáticas do feminino, sob o olhar feminino, algo tão incomum na tradição literária, basicamente de tradição masculina. Algo bastante conflitante porque, embora, historicamente, a mulher tenha um papel de destaque em muitas obras literárias, como inspiração, perfeição, idealização etc, esse fato não significa representatividade. Nesse modelo, a personagem feminina é uma criação marcadamente masculina e vista sob a perspectiva do homem.

Em *A moça tecelã*, por exemplo, Marina Colasanti (2004) apresenta a estória contada pelo olhar da mulher, que é, inegavelmente, o seu lugar de fala. A escritora, de forma ímpar, expõe e desconstrói, brilhantemente, a ideia do príncipe encantado, tão apregoadado pela tradição patriarcal.

Metaforicamente, a autora de *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004) foi capaz de matar seu anjo do lar⁸, alegoria feita por Woolf (2012) em seu discurso para a Sociedade Nacional de Auxílio às mulheres, em 1931. Para exemplificar os desafios em escrever livremente em um mundo de homens feito para os homens, Woolf (2012) usa o fantasma da mulher perfeita aos olhos do patriarcado, por meio dos quais ela seria “extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Excelente nas difíceis artes do convívio familiar” (WOOLF, 2012, p. 4); em outras palavras, o anjo doméstico não detém de opinião própria, sobrevive à margem da vontade do outro. Assim deveriam ser também as senhoras da época, assim deveria ser a literatura como apreensão da realidade.

Ainda de acordo com a escritora modernista, o fantasma angelical, que paira de forma sorrateira e tenta influenciar a produção da mulher escritora, deve ser morto a qualquer custo, pois, somente assim, a escrita feminina será libertadora, sem falsidades, sem fingimentos para agradar os padrões determinados pelo cânone.

3.3 A TRANSGRESSÃO DAS PERSONAGENS FEMININAS

Trazemos à luz algumas considerações em torno das nuances transgressoras na personalidade das protagonistas, ora reveladoras, ora insinuanes, todas subliminares nos contos analisados: *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004) e *Chuvvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003). As histórias apontam, através do feminismo de suas heroínas, caminhos para compreender, na contemporaneidade, a importância do movimento feminista como inegável elo entre literatura e as relações de poder imputadas ao sexo feminino.

Em *Chuvvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003), as moças, sob o engodo de aulas de costura, são construídas e desconstruídas ao bel prazer de um meio sexista e machista, que deseja colocá-las num lugar de silenciamento. Assim, são moldadas as esposas perfeitas, prendadas, obedientes e dóceis donas de casa. Essa narrativa parte, então, do aprisionamento dos corpos, jamais da mente para a libertação de ambos, personificado na palavra merda dita pela garota ao correr na chuva.

O conto de fadas às avessas em *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004) faz um caminho inverso: a libertação da mocinha que, originalmente nos contos clássicos, é

⁸ Poema de Coventry Patmore (1823-1896) que celebrava o amor conjugal e idealizava o papel doméstico das mulheres. (N.E.) (WOOLF, 2012).

salva pelo príncipe, passa nesta narrativa a ser desempenhado pela própria protagonista, pois é ela quem tece as teias do seu destino; e, após a retomada da consciência do estado de exploração ao qual era submetida, busca, por si só a libertação de seu opressor, representado pela figura do marido, do matrimônio.

A esse respeito, da relação do amor romântico em culturas patriarcais, hooks (2018, p. 109) nos alerta:

O amor em culturas patriarcais estava ligado a noções de paixão, a paradigmas de dominação e submissão, em que o pressuposto era de que uma pessoa daria amor e a outra o receberia. Dentro do patriarcado, laços heterossexuais eram formados baseados na ideia de que as mulheres, por serem do gênero em contato com sentimentos de cuidado, dariam amor aos homens, e como recompensa, os homens, por estarem em contato com poder e agressão, seriam provedores e protetores.

De acordo com a escritora acima citada, em *O Feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* (2018) as relações afetivas entre homens e mulheres, nas sociedades patriarcais, como a nossa, seguem obedecendo a uma ordem preestabelecida, em que as mulheres estereotipadas de frágeis, sentimentais e com maior afinidade com os sentimentos, dariam amor ao marido e, em contrapartida, receberiam a proteção de um lar seguro pelo homem provedor, e nesse escambo se perpetua a dominação de um sobre o outro; ou melhor, do homem sobre a mulher.

Nota-se, ainda, a questão do elemento corpo como constructo social e cultural nas representações comportamentais da menina de cabelos encaracolados. Isto posto, os corpos sempre tiveram em evidência, e se analisarmos, cautelosamente, os processos educativos aos quais estamos submetidos, perceberemos que os corpos, essencialmente os femininos, sempre estiveram sob vigilância, não somente nas escolas, nas diversas esferas da sociedade (GOELLNER, 2008).

Em *Chuvvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003), os corpos das jovens costureiras falam e reagem ao aprisionamento das horas em aula. O comportamento das meninas costureiras obedientes e bem polidas, por vezes, evidencia indiferença ou alienação com a realidade vivenciada. Em outras, os corpos reagem através dos olhares perscrutadores, da transpiração e da inquietude nos pés da garota de cabelos encaracolados.

Cabecinhas baixas[...]. É claro que, de repente, um pé saía do sapato e escorregava pra debaixo da mesa. É claro também que gotas de suor brilhavam naquelas fronteiras tão claras [...], mas entre linhas azuis e verdes,

outras matizadas, os ouvidos abriam-se para o ruído das ruas (MEDEIROS, 2003, p. 153).

Goellner (2008), em seu artigo, analisa as temáticas sobre o corpo, fazendo um apanhado histórico de como a representação do corpo feminino era centrada em “explicações biológicas”, ou seja, na “fragilidade dos órgãos reprodutivos e na necessidade de sua preservação para a maternidade”, com as restrições, houve a segregação do que seria espaço adequado para homens e quais lugares caberiam às mulheres. O lar “passou a ser conhecido como o domínio da mulher”, pois ali estaria protegida dos perigos do mundo, podendo, assim, “exercer, na sua plenitude, as virtudes consideradas próprias de seu sexo”, tais como costurar, tecer, fiar, bordar, aprender normas de etiquetas, ser amável e dócil para seu marido, assim como faziam as personagens dos contos em estudo (GOELLNER, 2018, p. 31).

Entretanto, embora essa visão patriarcal tenha circulado durante parte do século XIX no Brasil, por exemplo, é interessante mencionar o óbvio: “a vida escapa” e as “fronteiras da interdição foram e são frequentemente rompidas” (GOELLNER, 2008, p. 31). Corroboramos essa frase com as atitudes transgressoras observadas pela narradora de *Chuvvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003): o arrastar da cadeira, o olhar perscrutador da garota para, enfim, o grande final simbolizado pela corrida até o quintal, e mais representativo, ainda, a palavra merda dita em alto e bom som é a corporificação perfeita do grito de liberdade do seu corpo.

Endossando o aspecto proposto, o estudioso Michel Foucault (1992), importante expoente dos campos teóricos e estudos culturais, problematiza as questões relacionadas “às práticas sociais, experiências e nas relações que o produzem”, dentro de um espaço e tempo determinados, pois de acordo com o pesquisador, “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera apenas pela ideologia ou pela consciência”, mas por outro lado, “tem seu começo no corpo, com o corpo” (FOUCAULT, 1992 *apud* GOELLNER, 2008, p. 32).

Em *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004), observa-se o momento de iluminação da heroína a respeito da sua condição no relacionamento com o marido, a partir do diálogo que ela tece com suas lembranças: “E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo” (COLASANTI, 2004, não paginado) depois da revisita ao passado feliz, do tempo de antes do casamento, quando sua única preocupação era consigo mesma e com as cores de suas linhas.

Nesse momento, ela arrepende-se de suas escolhas e retoma, novamente, as rédeas de sua vida ao destecer o marido.

4 METODOLOGIA

Inicialmente, julgamos interessante esclarecer o conceito de metodologia frente a um trabalho científico. Neste direcionamento, nos apropriamos do pensamento de Gerhardt e Souza (2009), que desenvolveram um estudo pautado nos pressupostos teóricos de Fonseca (2002), Tartuce (2006) e Gil (2007), acerca dos aspectos teóricos e conceituais relacionados à metodologia científica. Sobre esse assunto, Tartuce (2006) afirma tratar-se de “Método e ciência”, sendo “método”, palavra originada do grego *methodos*, esta, formada por *Meta* (através de, por meio de) + *hodos* (caminho, via). Dessa forma significando, literalmente, “caminho para chegar a um fim” (GERHARDT; SOUZA, 2009, p. 13).

Em vista disso, depreende-se metodologia como um caminho que possibilita chegar a um propósito, “o estudo do método”, “um corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa”. O termo “*científica*” é derivado de ciência, “a qual compreende o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber”. Portanto, metodologia científica é “o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências” como, por exemplo, a educação, como ciência social, englobando “um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas para a formulação de conclusões”, de acordo com os objetivos delineados (GERHARDT; SOUZA, 2009, p. 13).

Neste capítulo, descreveremos os métodos e os procedimentos a serem adotados na pesquisa para o alcance dos objetivos pretendidos na proposta interventiva intitulada *Nas entre(linhas)do conto*.

Como instrumento de coleta de dados, sugerimos o uso do questionário para fazer uma sondagem com alunos e professores, verificando o nível de entendimento a respeito de leitura e leitura de literatura e a frequência com que tais atividades ocorrem.

É imperioso esclarecer que a presente proposta não pôde ser aplicada devido à abrangência do período pandêmico da COVID-19, por isso terá caráter propositivo para posterior implementação em sala de aula.

4.1 ABORDAGEM

Quanto à abordagem da pesquisa, em relação à coleta de dados, caracteriza-se como qualitativa, que busca compreender a totalidade do fenômeno investigado mais do que centrar-se em conceitos preestabelecidos, estanques, visto que a linguagem é uma ciência social e, por isso, não pode, nem deve ser quantificada. E ao assumirmos efetivamente o papel de pesquisadores, nos opomos à hipótese que “defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências”, tendo em vista as peculiaridades do estudo das ciências sociais, portando necessitando de uma metodologia adequada aos seus objetivos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 33).

Segundo Minayou (2001 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34) “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” cuja relação das esferas subjetivas dos elementos da pesquisa, os dados não podem ser quantificados, visto a natureza das relações sociais.

A pesquisa qualitativa, portanto, “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34). Nessa esfera, optamos pela abordagem ora citada, tendo em vista os aspectos da pesquisa qualitativa, tais como: a importância do contexto do objeto pesquisado, a relação de proximidade existente entre os atores envolvidos na pesquisa e o fenômeno estudado: o letramento literário.

No quadro a seguir, em relação ao aspecto da pesquisa, observamos as principais diferenças entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa apresentado por Fonseca (2002 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Quadro 1 – Comparativo entre pesquisa qualitativa e quantitativa, quanto ao aspecto.

Aspecto	Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Enfoque na interpretação do objeto	menor	maior
Importância do contexto do objeto pesquisado	menor	maior
Proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados	menor	maior
Alcance do estudo no tempo	instantâneo	intervalo maior
Quantidade de fontes de dados	uma	várias
Ponto de vista do pesquisador	externo à organização	interno à organização
Quadro teórico e hipóteses	definidas rigorosamente	menos estruturadas

Fonte: (FONSECA, 2002 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Há, ainda, a comparação entre o método quantitativo e o qualitativo, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Comparativo entre pesquisa qualitativa e quantitativa, quanto ao método.

Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Focaliza uma quantidade pequena de conceitos	Tenta compreender a totalidade do fenômeno, mais do que focalizar conceitos específicos
Inicia com ideias preconcebidas do modo pelo qual os conceitos estão relacionados	Possui poucas ideias preconcebidas e salienta a importância das interpretações dos eventos mais do que a interpretação do pesquisador
Utiliza procedimentos estruturados e instrumentos formais para coleta de dados	Coleta dados sem instrumentos formais e estruturados
Coleta os dados mediante condições de controle	Não tenta controlar o contexto da pesquisa, e, sim, captar o contexto na totalidade
Enfatiza a objetividade, na coleta e análise dos dados	Enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências
Analisa os dados numéricos através de procedimentos estatísticos	Analisa as informações narradas de uma forma organizada, mas intuitiva

Elaborado a partir de: POLIT et al., 2004.

Fonte: Silveira e Córdova (2009, p. 36)

Assim, considerando as definições dos quadros A e B sobre os aspectos e os métodos da pesquisa, julgamos oportuno, no contexto de estudo, adotar a abordagem qualitativa na proposta didática intitulada *Nas entre(linhas)do conto* por possuir maior proximidade com os objetivos traçados, ao possibilitar uma nova abordagem pedagógica frente ao letramento literário nos anos finais do ensino fundamental.

4.2 NATUREZA

A pesquisa é classificada como aplicada e/ou interventiva⁹, tendo em vista que, de acordo com Gil (2008) nesse tipo de intervenção tem-se como finalidade “o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2008, p. 27). E durante o percurso da pesquisa, a preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal do que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. Desta forma, oportuniza-se aos atores envolvidos alternativas para resolução do problema apresentado, modificando não somente os

⁹ Inicialmente a pesquisa seria aplicada em uma escola pública da rede municipal de Mojuí dos Campos, estado do Pará, entretanto, devido ao período pandêmico, que nos levou ao isolamento social por, aproximadamente, 3 anos, a aplicabilidade das atividades se tornou inviável; por isso, a pesquisa terá caráter propositivo para implementação posterior em sala de aula. É soberano frisar, ainda, que a formulação do caderno de atividades pedagógicas, resultado desta pesquisa, foi desenvolvido como possível resposta ao problema de pesquisa, percebido por meio das experiências da professora pesquisadora em prática de sala de aula na educação básica.

sujeitos envolvidos na intervenção, mas, também, toda a comunidade onde se aplicará a pesquisa.

Na mesma direção, Silveira e Córdova (2009), elucidam que um dos interesses centrais da pesquisa aplicada é direcionada para a produção de conhecimento voltado às soluções de problemas de ordem prática e, sobretudo específicas de determinado local (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37).

4.3 OBJETIVOS

O objetivo principal desse trabalho é propor um modo de se conduzir a leitura literária nas aulas de língua portuguesa numa turma do 9º ano do ensino fundamental II, em uma escola da rede pública de Mojuí dos Campos – Pará. Por isso, caracterizamos a pesquisa como descritiva, pois “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

4.4 PROCEDIMENTOS

Nosso trabalho caracteriza-se como pesquisa-ação, pois, de acordo com o estudioso Thiollent (1986), neste tipo de intervenção o professor pesquisador participa ativamente da investigação não como mero espectador, mas, acima de tudo, como sujeito participante do processo, cujo objetivo se dá a partir de sugestões que visem a resolução do problema da pesquisa. Isto é, no nosso caso específico, sugerir novas práticas pedagógicas para o ensino da leitura literária no ensino fundamental, tendo em vista a enorme dificuldade e confusão que se faz ao abordar o texto literário como objeto da aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse tipo de pesquisa social, cujo objetivo é a resolução de um problema coletivo em dada comunidade, tanto o pesquisador como o pesquisado se envolvem no processo cooperativo ou participativo de saberes, o que, ao final do processo, acarreta para ambas as partes, assim como no meio social mudanças significativas. Desse modo cabe afirmar que esta pesquisa procura conhecer a realidade estudada, os elementos que a caracterizam e os problemas existentes para, dessa forma, propor possíveis intervenções (THIOLLENT, 1986).

Para Gil, no entanto, muito tem se criticado o empirismo nos modelos de pesquisa social e pesquisa-ação, pois, para o autor, nessa configuração, a investigação distancia-se dos princípios norteadores da “pesquisa científica acadêmica”, em consequência do “envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo”, o que acaba por comprometer “a objetividade da pesquisa empírica clássica não é observado” (GIL, 2008, p. 31).

Em linhas gerais, a pesquisa social, em razão do compartilhamento com os valores humanos ao se trabalhar o letramento, mantém forte apego ao conceito de ecoformação defendido pelos pesquisadores Torre, Morais e Pujol (2008 *apud* MORAIS, 2020). Para Morais (2020, p. 247), o trabalho com o letramento científico significa, sobretudo

uma ação formativa sustentável em relação ao sujeito, à sociedade e ao meio planetário; é construir vínculos interativos dos atores sociais com seu entorno natural, subjetivo e intersubjetivo; é promover o desenvolvimento humano sustentável desde e para a vida; é entender a formação como redes relacionais e campos de aprendizagens transformadoras; é compreender o caráter flexível, integrador, interdisciplinar e transdisciplinar das aprendizagens; é cultivar e polinizar princípios e valores socioambientais para uma vida digna, de valorização, respeito e aceitação mútua do outro, de conservação do planeta terra.

Na visão de Torre, Morais e Pujol (2008 *apud* MORAIS, 2020), as ações da ecoformação compreendem a íntima relação que se estabelece entre formação, integração e sustentabilidade entre o homem, sociedade e natureza. E com base na compreensão desses valores, constroem-se as aprendizagens e o desenvolvimento humano de maneira harmoniosa (MORAIS, 2020).

Para realização do referido estudo deve-se, primeiramente, fazer uma sondagem para entender os hábitos e a relação com a literatura entre os alunos do 9º ano do ensino fundamental, público-alvo da pesquisa. Esse diagnóstico pode ser feito por meio de questionário de sondagem sobre leitura, sugerimos algumas perguntas inspiradas na base de dados do Instituto Pró-livro: retratos da leitura no Brasil.

Seguindo os protocolos éticos de pesquisas baseadas na garantia dos direitos, os sujeitos participantes, ao responderem o formulário de múltipla escolha, não deverão ser identificados pelo nome, apenas pela faixa etária e sexo. A seguir, relacionamos algumas questões que podem nortear a composição do referido questionário de sondagem:

- a) Você gosta de ler?
- b) O que motiva você a ler?
- c) O que a leitura significa para você?
- d) Qual desses fatores influencia na escolha de sua leitura?
- e) Sua leitura é mais recorrente em que tipo de formato?
- f) Quais gêneros você lê com mais frequência?

4.5 CONTEXTO DA PESQUISA

A escola Municipal de ensino fundamental escolhida como campo de aplicação da proposta interventiva *Nas entre(linhas)do conto* está localizada na Rua José Walfredo S/N, bairro Alto Alegre, na zona urbana do município de Mojuí dos Campos, oeste paraense. Funciona como escola polo e acolhe, conseqüentemente, alunos oriundos de outras 3 escolas de comunidades vizinhas.

Atualmente, atende uma clientela de 492 alunos na escola polo e 37, nas escolas nucleadas, com faixa etária entre 4 a 15 anos de idade, cuja maioria reside em comunidades rurais, distantes da zona urbana, por isso necessitam do transporte escolar para chegarem até a escola. As famílias sobrevivem, basicamente, da agricultura familiar de subsistência e/ou auxílio do governo federal, o que os coloca em situação econômica vulnerável.

O educandário iniciou suas atividades em fevereiro de 1994, em um prédio doado pelo então Sr. F. A. C.¹⁰, com um quadro funcional composto por 9 servidores para atender os alunos de 1^a e 2^a séries, nos turnos matutino e vespertino (MOJUÍ DOS CAMPOS, 2018).

Com o passar do tempo, dado o crescimento populacional e a demanda da comunidade local, o espaço passou por revitalização, ampliação e está em processo de reforma e ampliação, com previsão de inauguração para o corrente ano. Em relação ao quadro funcional, a escola, incluindo polo e as escolas vinculadas, dispõe, atualmente, de 64 servidores nas seguintes funções: professor (36), auxiliar administrativo, diretor (1), vice-diretor (1), coordenador pedagógico (2), secretária (1), auxiliar administrativo (4), cuidadora Atendimento Educacional Especializado - AEE

¹⁰ Por questões éticas, o nome do estabelecimento de ensino será mantido sob sigilo, utilizando-se apenas as iniciais de seu nome para identificação.

(3), vigia (2), porteiro (2), auxiliar operacional de serviços gerais (1), auxiliar de conservação (11) (MOJUÍ DOS CAMPOS, 2018).

Figura 10 – Fachada da escola municipal *locus* da pesquisa.



Fonte: A autora (2023).

Figura 11 – Novas instalações da escola.



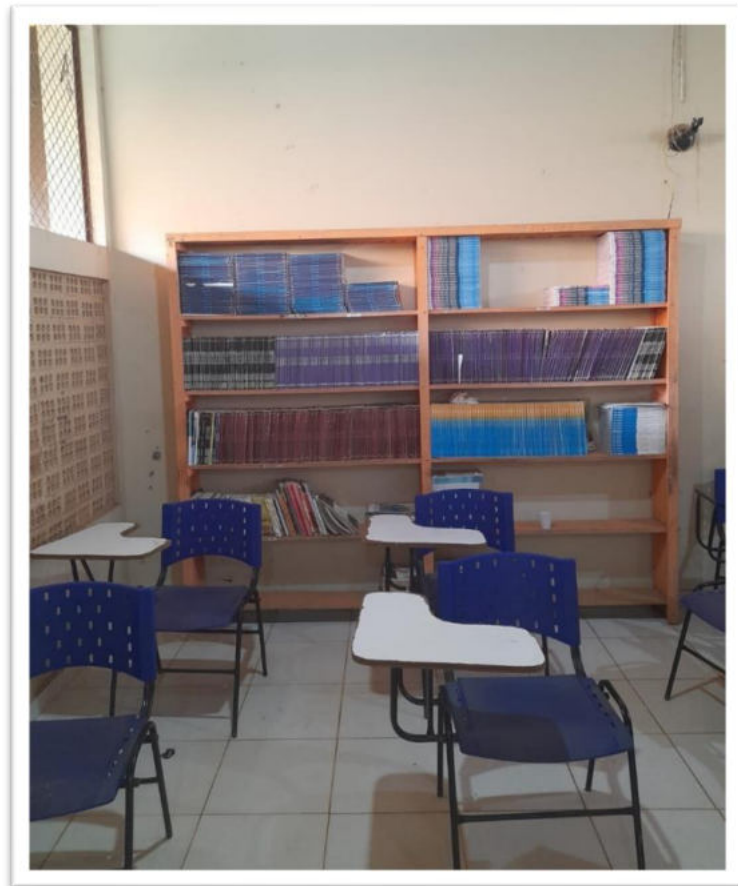
Fonte: A autora (2023).

A população de estudo são alunos do 9º ano de uma escola da rede pública de Mojuí dos Campos, Pará. A turma é composta por 26 alunos, na faixa etária de 13 a 17 anos. Dentre eles, 13 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Todos, sem exceção, vêm cursando todo o ensino fundamental na escola pública municipal. Além disso, muitos desses jovens cursaram as séries iniciais em escolas rurais que possuem

o sistema de ensino multisseriado, onde o professor lida com os desafios de comportar alunos de diferentes séries e níveis de conhecimento.

No âmbito da leitura, a escola ainda não possui um programa estruturado, de forma exitosa, que fomente o hábito de ler e que possibilite o livre acesso ao livro, tampouco espaços destinados à essa prática, pois não dispõe de biblioteca. As tentativas de aproximar o aluno à leitura de literatura acontecem de maneira individual, solitária nas salas de aula: cada professor promove, a partir do seu ponto de vista sobre o letramento e, também, dos recursos materiais disponíveis, atividades direcionadas à formação de leitores.

Figura 12 – Sala de aula da escola local da pesquisa.



Fonte: A autora (2023).

Nesse sentido, vislumbramos o projeto de pesquisa-ação como uma proposta viável, que possa realmente apontar possibilidades para a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, mostrando o poder dos discursos sobre os indivíduos, e apontando, assim, uma nova perspectiva inovadora, humanizadora, e que valorize a vivência e a experiência de cada um dos envolvidos – alunos e professores

construindo pontes entre o texto e a realidade, e ressignificando o mundo ao nosso redor por meio da Literatura.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta Didática consiste em levar para a sala de aula oficinas de leitura literária dos contos *Chuvas e trovoadas*, de Maria Lúcia Medeiros (2003) e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004), suscitando a discussão em torno das personagens femininas, então, retratadas, ora subjugadas por sua condição feminina, ora empoderadas e transgressoras de sua própria realidade.

Amparados pela Resolução nº 003/2021 – CONSELHO GESTOR, de 31 de março de 2021, (UNIVERSIDADE [...], 2021) antecipamo-nos e registramos que por causa da COVID-19, que impediu as atividades laborais em sala de aula, nos últimos três anos, esta pesquisa possui caráter propositivo, ou seja, não pôde ser aplicada como sugere as diretrizes do PROFLETRAS, porém, em momento oportuno será executada de forma presencial.

5.1 PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

a) Tema:

Oficina de leitura literária *Nas entre(linhas) do conto*.

b) Textos base:

Chuvas e trovoadas, de Maria Lúcia Medeiros (2003) e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004).

c) Área de conhecimento:

Língua Portuguesa

d) Público-alvo:

Alunos do 9º ano do ensino fundamental

5.1.1 Justificativa

A Proposta Didática se justifica pela representatividade discursiva das questões de gênero na literatura e, sobretudo, em função da relevância de se problematizar, no 9º ano do ensino fundamental, momentos de reflexão entre os jovens e que possibilitem à desconstrução de estereótipos femininos, há muito perpetuados na sociedade. Ao mesmo tempo, as oficinas poderão proporcionar

situações reais de aprendizado e, para além disso, dá ao estudante a possibilidade de transformação do ato de ler em exercício cotidiano, reflexivo e significativo.

5.1.2 Apresentação

Esta oficina com leitura literária dos contos *Chuvas e trovoadas*, de Maria Lúcia Medeiros (2003) e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004) foi escrita para auxiliar a prática docente em relação à leitura literária, visando estudar o gênero conto nas aulas de Língua Portuguesa e privilegiar o tema de relevância social para o meio juvenil por meio da leitura de textos com protagonismo feminino e feminista.

Neste aspecto, esta oficina abre possibilidades para diversos caminhos ao trabalhar a leitura literária, a interpretação de texto, a oralidade, a escrita e os mecanismos textuais, que estão para além da gramática normativa. Além de abordar a gramática não de forma exclusiva e isolada de contextos de produções, mas interagindo com demais recursos que possam propiciar aos alunos momentos de aprendizagem e formação humana.

Cabe ressaltar que a oficina foi elaborada com base na realidade dos estudantes, a qual houve a necessidade de escolher os contos *Chuvas e trovoadas*, de Maria Lúcia Medeiros (2003) e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004) como forma de resgatar e valorizar o protagonismo feminino na sociedade, visto que a construção social que se promulga nas relações com o outro, nas experiências e vivências no decorrer dos processos de vida varia de acordo com cada sociedade (comunidade, grupos sociais, etc.).

Diante do exposto, as atividades propostas nestas oficinas são destinadas aos alunos e alunas do 9º ano do ensino fundamental em uma escola municipal da rede pública de ensino em Mojuí dos Campos, sendo um caminho possível para o professor de Língua Portuguesa utilizar nas suas aulas.

Dessa forma, as atividades buscam romper com os paradigmas convencionais de aula com texto literário, na medida em que a proposta de oficinas permite que o aluno participe ativamente da construção de conhecimentos, uma vez que o trabalho proposto segue uma lógica que o leva a pensar, agir e resolver situações-problema. Nosso objetivo é demonstrar como pode ser estimulante e divertido fomentar a leitura literária por meio da oficina que envolve o gênero conto, oportunizando, nesse direcionamento, o protagonismo feminino e feminista.

Nessa oficina, ao incentivar a leitura literária por meio da oralidade, interpretação de texto e, como produto final, a produção do vídeo-minuto, os alunos têm a possibilidade de se verem como protagonistas em uma situação real de construção de conhecimentos. Isto posto, atualmente, o acesso às tecnologias para produção de vídeos tem sido amplamente facilitado e otimizado em virtude da popularização da internet e aos custos reduzidos de filmadoras e câmeras digitais, permitindo, conseqüentemente que indivíduos comuns possam produzir e distribuir seus próprios materiais audiovisuais. *A priori*, acreditou-se que tal processo colocaria à disposição do professor um recurso acessível e com potencial para dinamizar as atividades didático-pedagógicas, multiplicando, assim, os programas de incentivo ao uso do vídeo em sala de aula (VICENTINI, 2018, p. 63).

Para além desse objetivo primeiro, espera-se que os alunos não aprendam somente técnicas de produção de vídeos digitais, mas também reflitam sobre a temática, despertem a curiosidade e aventurem-se para a prática da pesquisa. Portanto, esta prática é de suma relevância para transformar os sujeitos envolvidos em autores do seu próprio aprendizado.

5.1.3 Objetivo geral

Apresentar possibilidades aos alunos de ressignificação do texto literário por meio da experiência com a leitura dos contos *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004) e *Chuvas e trovoadas*, de Maria Lúcia Medeiros (2003), que trazem à lume o protagonismo feminino e feminista.

5.1.4 Objetivos específicos

Para o desenvolvimento da oficina de leitura literária, pensamos nos seguintes objetivos:

- a) Apresentar por meio de oficinas caminhos alternativos para o ensino de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental;
- b) Estudar o gênero conto nas aulas de Língua Portuguesa;
- c) Trazer temas de relevância social para o meio juvenil por meio da leitura de textos com protagonismo feminino e feminista;
- d) Problematizar o papel da mulher na sociedade contemporânea;

e) Produzir um vídeo-minuto, que vise à conscientização sobre a igualdade de gênero em nossa sociedade.

5.1.5 Etapas previstas

A proposta didática será desenvolvida em duas etapas distintas: Oficina I e Oficina II, porém complementares, as quais foram idealizadas, visando o planejamento e engajamento das ações perante o tema central da oficina: Leitura literária.

Na **oficina I**, aborda-se o conto da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros (2003) *Chuvas e trovoadas* e na **Oficina II** trataremos do estudo de *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004).

Sendo assim, a **Oficina I**, encarregada de tratar dos aspectos observados no conto *Chuvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003), será composta por quatro etapas. A saber:

1. **Motivação:** neste estágio, situa-se o aluno no universo do conto, estabelecendo um diálogo com os estudantes, a fim de levantar o máximo de inferências a respeito do título.
2. **Introdução:** a proposta didática é apresentada, dando início, portanto, aos trabalhos com o texto literário.
3. **Interpretação:** nesta etapa promovem-se estratégias pedagógicas para humanizar o leitor, por meio do texto literário.
4. **Ampliação de significados:** consiste em proporcionar momentos de interação entre texto, aluno-leitor e mundo real. Cada etapa terá a duração de 2 Horas-aula, salvo a última etapa, que necessitará de 4 Horas-aula para o desenvolvimento dos objetos pretendidos.

A **Oficina II**, por sua vez, compreenderá o estudo sobre o conto *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004), mantendo, logicamente, a inter-relação dos saberes entre ambos os textos literários em questão. Diferentemente da oficina anterior, esta será dividida em seis etapas, que obedecerá à seguinte estrutura:

1. **Motivação:** infere-se os valores do conto por meio de imagem;
2. **Introdução:** neste momento, acontece a leitura do conto *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004);
3. **Interpretação:** busca-se junto aos estudantes, a aproximação texto-leitor;

4. Intertextualidade: relaciona-se ambos os contos com outras obras;
5. Elementos da narrativa: a partir desse momento, estuda-se a estrutura do gênero conto com os alunos;
6. Produção final: nesta etapa prática de sala de aula, acontece a criação do vídeo-minuto, com instantes destinados à gravação, edição e, finalmente, a exibição do vídeo-minuto produzido pela turma.

Cabe salientar, ainda, que a leitura literária dos contos *Chuvvas e trovoadas*, de Maria Lúcia Medeiros (2003) e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004), comporá aporte para a problematização entre os estudantes a respeito do papel da mulher na sociedade atual.

Quadro 3 – Resumo das oficinas.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES					
Oficina I			Oficina II		
ETAPAS	AÇÃO	Nº DE AULAS	ETAPAS	AÇÃO	Nº DE AULAS
Motivação	Situar o aluno no universo do conto/criar expectativas	1 hora-aula	Motivação	Inferir valores do conto por meio de imagem	1 hora-aula
Introdução	Apresentar a proposta didática/ Trabalhar o texto literário	2 horas-aula	Introdução	Ler o conto <i>A moça tecelã</i> (COLASANTI, 2004)	1 hora-aula
Interpretação	Humanizar por meio do texto literário	2 horas-aula	Interpretação	Humanizar por meio do texto literário	2 horas-aula
Ampliação de significados	Proporcionar momentos de interação entre texto e mundo real.	4 horas-aula	Intertextualidade	Relacionar ambos os contos com outras obras.	2 horas-aula
			Elementos da narrativa	Estudar a estrutura do gênero conto	2 horas-aula
			Criação do vídeo-minuto	Gravar, editar e exibir o vídeo produzido pela turma.	4 horas-aula

Fonte: A autora (2023).

5.1.6 Oficina I – *Chuvvas e trovoadas*

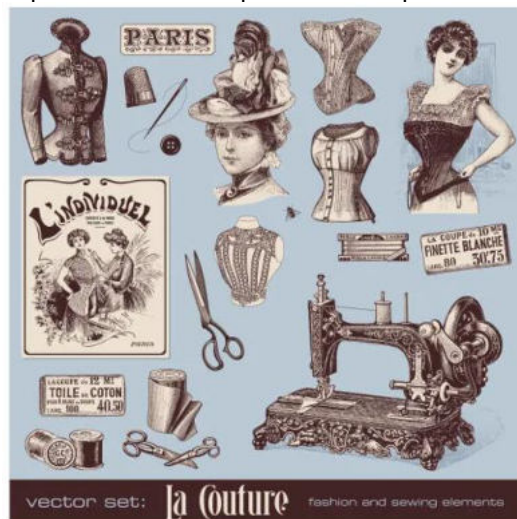
- **Aula 1:** Início da proposta.
- Duração: 1 hora - aula (45 minutos).
- Habilidades: (EF69LP13), (EF69LP51).

- 1º etapa: MOTIVAÇÃO.

- Objetivo: Estabelecer expectativas com base nos conhecimentos prévios dos alunos.

A aula será iniciada com a apresentação, via projetor, de um texto imagético, levando-os a criar antecipações e possíveis inferências a respeito do tema central de *Chuvvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003), de modo a suscitar uma discussão oral na classe, explorando o conhecimento prévio dos alunos por meio das seguintes indagações:

Figura 13 – Cartaz publicitário de roupas da moda parisiense da *Belle Époque*.



Fonte: Fernandes (2023, não paginado).

- O que você vê na foto?
- Você possui ou conhece alguém que tenha algum desses itens? Se sim, qual?
- A partir da leitura da imagem você consegue imaginar o tema do conto a ser estudado?

Os alunos podem se expressar livremente, respeitando, obviamente, os turnos de fala dos colegas e do professor, as opiniões divergentes e a diversidade de cada um. As respostas dadas a essas questões podem ser anotadas na lousa e, a partir desse momento inicial, o professor fará sua exposição. Nos momentos finais da aula, o professor apresentará a proposta de trabalho para as aulas seguintes: a leitura dos contos *Chuvvas e trovoadas*, de Maria Lúcia Medeiros (2003) e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004).

Para isso, leva-se em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, além das relações estabelecidas entre o texto multissemiótico e outros tipos de artes: teatro, filme, novela, *anime*, dentre outros. Cabe ao mediador incentivar os estudantes a observarem certos aspectos, que contribuem para a construção de sentidos dos textos.

- **Aula 2:** Leitura do texto literário *Chuvvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003).
- Duração: 2 horas - aula (90 min).
- Habilidades: (EF69LP49), (EF69LP44), (EF69LP46), (EF89LP33).
- 2º Etapa.
- Objetivo: Apreciar a leitura do conto, refletindo sobre a organização e linguagem de textos literários.

Nesse momento, retomam-se tópicos abordados na aula anterior, como as respostas dos(as) alunos(as) sobre a temática do conto em estudo. Em seguida, dá-se sequência à aula, com a exposição do título do conto e algumas perguntas norteadoras direcionadas para sondar e/ou aferir até que ponto os(as) alunos(as) estão familiarizados(as) com a literatura feita por mulheres, mas não apenas para mulheres, bem como levá-los(las) à criação de hipóteses acerca do título da narrativa.

Figura 14 – Slide para a aula 2, Oficina I.



Fonte: A autora (2023).

- a) Sobre o que você pensa que se trata o conto *Chuvvas e trovoadas*?
- b) Qual poderia ser o enredo de um conto com esse título?
- c) Em quais situações pode se ter chuvas e trovoadas?
- d) Você já ouviu falar da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros?

Um tempo deve ser destinado para que, em grupos, os(as) alunos(as) possam problematizar as questões levantadas. Neste aspecto, busca-se incentivá-los a socializarem suas respostas oralmente. Enquanto respondem, o mediador pode anotar na lousa as palavras chaves de cada resposta. À medida que os(as) alunos(as) expuserem suas opiniões, as principais diferenças entre as possíveis respostas podem ser destacadas, a fim de chegar à conclusão de que nem sempre é possível existir uma única ideia sobre determinado assunto, visto que as possibilidades interpretativas são inúmeras, contanto que os limites impostos pelo próprio texto sejam respeitados.

Em seguida, o professor explicará sobre o contexto social, histórico e político onde se passam os acontecimentos narrados, pois entende-se que o envolvimento do aluno com o tema e com as situações apresentadas pode ajudar na interpretação de pontos mais complexos do texto, assim como no aprofundamento da leitura por aguçar a sua curiosidade.

Ao fim da discussão, levando em consideração a realidade da escola pública e a escassez de recursos para o desenvolvimento das aulas, o professor ofertará as fotocópias dos contos para os estudantes que, em duplas, realizarão a leitura silenciosa com o objetivo de se familiarizarem com o texto. Posteriormente, os contos serão expostos no projetor de imagem, e na sequência, as suposições sobre a propaganda levantadas na primeira aula serão verificadas.

- Observação:

Para a aula seguinte, propõe-se a pesquisa sobre a escritora Maria Lúcia Medeiros, e de maneira colaborativa, os(as) alunos(as) poderão auxiliar uns aos outros no trabalho.

- Aula 3.

- Duração: 2 horas – aula (90 min).

Habilidades: (EF69LP44), (EF69LP49), (EF89LP27).

- 3ª Etapa: Interpretação e compreensão do conto.

- Objetivo: Promover a humanização do aluno-leitor a partir da representação simbólica dos sentidos constitutivos do conto.

Inicia-se este momento recapitulando o que fora abordado no último encontro. Em seguida, faz-se alguns questionamentos possibilitadores para que os estudantes

tenham a oportunidade para o exercício da fruição do texto, compartilhar impressões e apreciar a leitura. Seguem as indagações:

- a) Você se identifica com alguma personagem do conto?
- b) Quem de vocês já se banhou na chuva?
- c) Se algum de vocês já se banhou na chuva, descreva como se sentiu.
- d) No texto lido, as meninas costureiras eram ensinadas a serem boas esposas. O que vocês têm a dizer sobre esse aspecto do conto?
- e) Atualmente o casamento ainda é visto como apresentado no conto?

É importante dar espaço para que os alunos, motivados pela abertura do diálogo, possam expressar-se, livremente, de modo a ressignificar o texto; identificar nas personagens de ficção tipos humanos reais e que, a partir dessa leitura fora do campo ficcional, possam fazer relação aos sentimentos despertados na leitura de modo a entender o poder presente na literatura por meio da *mimesis*.

No momento final, dá-se continuidade à aula, compartilhando o conteúdo pesquisado pelos estudantes sobre a autora do conto e, em seguida, o professor fará uma breve explanação sobre ela, com referência à relevância de seu trabalho na área onde atuou e os méritos que lhe são devidos, mas sem demora para que não se torne uma explicação biográfica enfadonha.

Figura 15 – Slide para a aula 3, Oficina I.

A ESCRITORA

Maria Lúcia Fernandes Medeiros ou como simplesmente era conhecida: Lucinha nasceu em Bragança, estado do Pará, em 15 de fevereiro de 1942. Graduiu-se em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará, posteriormente atuou como professora e pesquisadora na mesma instituição. Autora de inúmeras obras de inestimável valor cultural e artístico, Maria Lúcia consagrou-se com seu discurso intimista voltado quase que para sua própria vida, tornando-se um expoente das vozes femininas no interior da Amazônia. Faleceu em 8 de setembro de 2005, acometida por uma enfermidade degenerativa, que a impediu de andar e falar, mas não de continuar residindo no universo poético. Principais obras: "Zeus ou A menina e os óculos" (1988), "Velas". Por quem? (1990), "Quarto de Hora" (1994), "Horizonte Silencioso" (2000), "Antologia de contos" (2003) e "Céu Caótico".

Fonte: A autora (2023).

- Aula 4.

- Duração: 4 horas – aula (180 min).
- Habilidades: (EF69LP13) (EF69LP46), (EF89LP27).
- 4ª Etapa: Ampliando significados.

- Objetivos: Fomentar o debate sobre de que forma o feminismo contribuiu e vem contribuindo para a emancipação das mulheres nos diferentes campos da sociedade.

A turma é convidada a realizar uma segunda leitura do texto. Sugerimos a leitura programada e nela o professor-mediador divide o texto em partes que serão “lidas uma a uma, autonomamente e, depois, comentadas em classe em discussão coletiva” (DALMANTO; CARVALHO, 2018, p. 51).

O processo mediador, que compete ao professor, é de fundamental importância nesta etapa, pois é ele que direciona as discussões para as pautas relevantes socialmente, conduzindo os alunos a refletirem sobre a problemática dos direitos das mulheres, interligando a realidade ficcional do conto com as suas vivências, e, a partir daí, fará interpretações por meio de elementos e/ou passagens do texto.

Em seguida, deve-se explicar aos alunos que eles assistirão a um vídeo curto, apresentando alguns pontos importantes na história dos direitos das mulheres e a contribuição do movimento feminista nessas conquistas.

Figura 16 -Trecho do vídeo *Feminismo pra quê?*



Fonte: Por que [...] (2016, não paginando).

Entretanto, antes de os alunos assistirem diretamente ao vídeo, sugeriremos a reflexão sobre o que eles entendem por feminismo. Na leitura de *Chuvvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003) é possível perceber traços desse feminismo em alguma personagem. A pergunta é: em qual? Mais uma vez é hora de ouvir os estudantes livremente, sem intervenções em suas opiniões ou impressões.

Imediatamente após o vídeo, os alunos se reunirão em grupos para discutirem e elaborarem um pequeno texto escrito sobre a seguinte questão: “*se não fossem os movimentos feministas, como poderia ser a situação das mulheres hoje em nossa sociedade?*”

Esta atividade pode ser elaborada de forma coletiva ou individual e as produções dever ser socializadas na classe.

5.1.7 Oficina II – *A moça tecelã*

- Aula 1.

- Duração: 1 hora – aula (45 min).

- Habilidades: (EF89LP33) (EF69LP49), (EF69LP53).

- Objetivo: Inferir os valores presentes na narrativa por meio de suposições e antecipações.

- Aula 1 – Primeira parte: Antes da leitura.

Nesta etapa da oficina, antes da leitura do conto, é importante favorecer entre os(as) alunos(as) um momento para que eles façam as suposições e criem expectativas a respeito do título do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004), de modo que percebam, de antemão, o tipo de relacionamento que se dá entre a moça e seu marido, e que se coloquem, também, em situação de vivência da realidade na obra representada.

Figura 17 – Slide de apresentação aula 1, Oficina II. Figura 18 – Ilustração do conto.



Fonte: A autora (2023).



Fonte: Falas [...] (2015, não paginado).

- Aula 1 – Segunda parte: Leitura do Conto.

Após as explicações dos alunos sobre as ideias suscitadas pela imagem, propõe-se à turma que se organize, individualmente, ou em duplas para a leitura de um conto e que, juntos, à semelhança de um detetive, trabalharão na investigação e descoberta das pistas deixadas pela autora, removendo o véu sob os significados inscritos na narrativa. Sugerimos utilizar o vídeo da narração de Sandra Guzman, contadora de histórias em um canal do *Youtube*, como suporte na leitura de *A moça tecelã* (2004).

Figura 19 – Trecho do vídeo do Canal Sandra Guzman.



Fonte: A Moça [...] (2019, não paginado).

Após a leitura, algumas perguntas podem nortear a conversa como, por exemplo: Vocês já ouviram falar da escritora Marina Colasanti? Algum de vocês conhece alguém que se assemelha à personagem dessa história?

Abre-se, então, o momento para o intercâmbio oral, trocas de vivências e compartilhamento de impressões. A partir dessa etapa, novamente o professor deve agir como mediador dos diálogos, sem expressar juízo de valor sobre as respostas dos alunos. Ao final da aula, os estudantes receberão a tarefa de pesquisar sobre a autora para o próximo encontro.

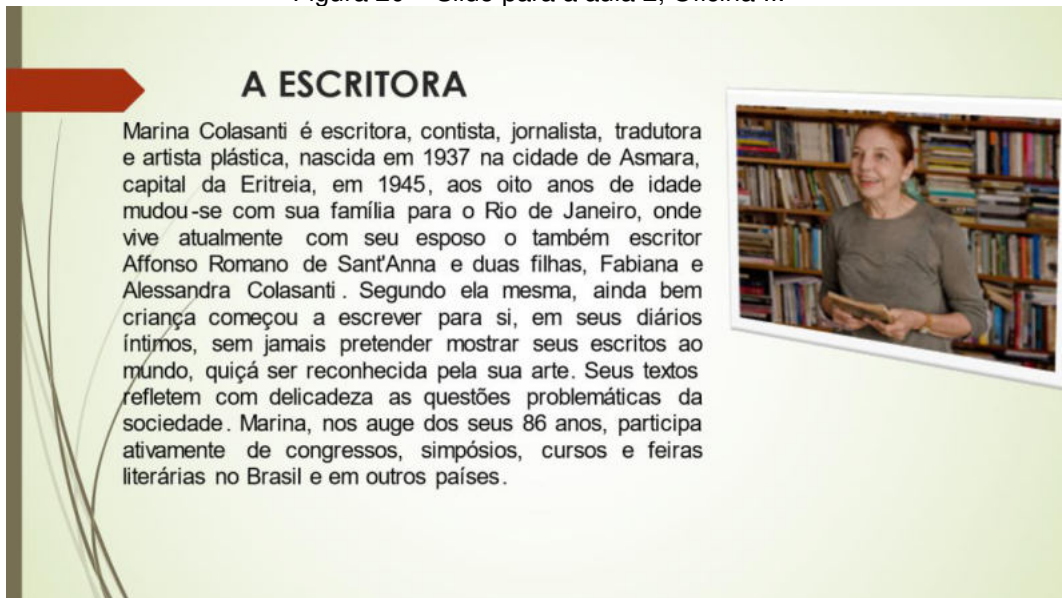
- Aula 2.

- Duração: 2 horas – aula (90 min).
- Habilidades: (EF69LP44) (EF69LP46), (EF89LP27).
- 2ª Etapa: Interpretação e compreensão.

- Objetivo: Analisar os efeitos de sentido entre os textos literários e trabalhar a questão do estereótipo feminino no século XIX.

Retomando a conversa iniciada na aula anterior, com os alunos dispostos em círculo, o professor sugerirá que todos compartilhem o material da pesquisa sobre a autora do conto. Após ouvi-los, o professor exporá, com apoio de *slides*, trechos importantes sobre a vida e obra de Marina Colasanti.

Figura 20 – Slide para a aula 2, Oficina II.



Fonte: A autora (2023).

Em seguida, mais algumas perguntas: Qual(is) semelhança(s) e/ou diferença(s) podem ser percebidas entre os contos *Chuva e Trovoadas* e *A moça tecelã*? Por que vocês acham que as personagens, em ambos os contos, não apresentam nome?

Espera-se que a leitura possibilite a relação entre os textos, demonstrando que ambos são semelhantes à medida em que suas protagonistas femininas não aceitam o lugar onde são postas e, no desfecho das narrativas, atingem o empoderamento.

A questão do anonimato deve ser mencionada como uma característica recorrente na escrita de alguns contistas da atualidade, cuja possibilidade interpretativa seria universalizar ou significar os sujeitos de uma sociedade; no primeiro conto, o estereótipo feminino do século XIX; no segundo conto, a representação de muitos relacionamentos, onde as mulheres vivem sob jugo desigual com seus companheiros.

De acordo com o dicionário *on-line* de português (TECER, [2023]), o vocábulo “tecer” como verbo transitivo direto, sugere a ação de “entrelaçar; prender organizadamente, entrelaçando, juntando uma coisa à outra ou entre si”. No entanto, em *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004), a palavra *tecer* adquire outro efeito de sentido, qual seria?

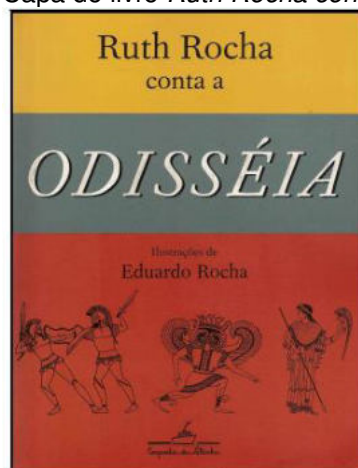
- Aula 3.

- Duração: 2 horas-aula (90 min).
- Habilidades: (EF89LP32), (EF69LP54).
- 3ª Etapa: Intertextualidade.
- Objetivos: Proporcionar a intertextualidade presente no monumento literário.

Ao longo da leitura dos dois contos, há a mediação texto e professor, que esclarecerá as possíveis dúvidas e talvez alguns estudantes possam relacionar a estória a outras narrativas já ouvidas, lidas, por exemplo. Em seguida, lê-se com a turma os dois primeiros capítulos de *A Odisseia*, adaptada por Ruth Rocha (2000).

Dessa forma, abre-se a possibilidade, na classe, da discussão sobre o tema destino, costurando entre as estórias laços de intertextualidade, associando o ato da moça tecelã de tecer e, no final, ao destecer, à trama de Penélope, personagem que por vinte anos aguardou o retorno de seu esposo, Ulisses, que estava em batalha na guerra de Troia. Penélope, durante o dia, tecia um tapete e, à noite, desfazia o seu trabalho, uma forma encontrada para adiar o seu destino (um casamento) enquanto aguardava o seu amado regressar da guerra.

Figura 21 – Capa do livro *Ruth Rocha conta a Odisseia*.



Fonte: Rocha (2000).

Figura 22 – As moiras.



Fonte: Belo Horizonte (2010, não paginado).

Nesta aula, o professor poderá explicar, ainda, a figura das *Moiras* na mitologia grega. Elas eram três irmãs – *Laquési, Atropo e Clotho* – responsáveis por determinar o destino, tanto dos deuses quanto dos seres humanos. Assim como a moça tecelã tecia os fios da sua vida em um tear mágico, as três irmãs, fazendo uso da Roda da Fortuna, fabricavam, teciam e cortavam o fio da vida da humanidade (BELO HORIZONTE, 2010).

- Aula 4.

- Duração: 2 horas-aula (90 min).
- Habilidades: (EF69LP47) (EF69LP46).
- 4ª Etapa: Elementos da narrativa.
- Objetivos: Possibilitar o protagonismo dos estudantes na identificação dos elementos que forma o gênero conto.

Para iniciar essa atividade, faz-se necessário algumas perguntas norteadoras que poderão auxiliar na construção do conceito e da estrutura do gênero conto. A comprovação das afirmações se dará por meio de elementos do próprio texto. Para essa aula o uso de *slides* e do *Data show* pode ser utilizado como recurso didático.

- a) Quem conta a estória participa dela como personagem?
- b) Em que momento, durante a leitura, você ficou mais apreensivo, querendo saber o que aconteceria a seguir?
- c) Onde se passa a trama?

d) Pode-se saber em que tempo a estória é contada?

Após os(as) alunos(as) responderem as questões, respeitando o turno de fala de cada um, solicita-se um voluntário para transcrever na lousa as respostas, afim de que juntos elaborem um conceito sobre os elementos constituintes do gênero narrativo conto.

É importante comentar com os alunos que o espaço da narrativa é o lugar em que as ações acontecem. Pode ser externo (no quintal em *Chuvvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003)) ou interno (interior das casas, castelos, lojas). Pode ainda ser físico, isto é, o lugar em que as personagens vivem na estória; ou psicológico, abrangendo pensamentos, emoções e memórias das personagens.

Além disso, cumpre destacar que o tempo é fundamental nas narrativas, podendo ser cronológico (tempo marcado pelo relógio) ou psicológico (modo interno de perceber a passagem do tempo vivido por cada personagem ou narrador).

- **Aula 5.**

- Duração: 4 horas-aula (180 min).

- Habilidades: (EF69LP07) (EF69LP08) (EF69LP09) (EF69LP37).

- 5ª Etapa: Prática.

- Objetivo: Criar um vídeo-minuto, trabalhar os textos literários e apresentar aplicativos para criação dos vídeos.

- **Primeiro momento:** Apresentação da proposta.

A partir desse momento, os alunos e alunas terão as oficinas direcionadas à criação de um vídeo-minuto. Como o próprio nome sugere, trata-se de um vídeo curto, com a duração máxima de dois minutos, cuja temática seja uma campanha que vise à conscientização para a igualdade de gêneros na comunidade escolar. O vídeo poderá ser compartilhado na página oficial da escola no *Facebook*, *WhatsApp* ou em outras redes sociais.

Importa frisar que as possibilidades da utilização de vídeo como recurso tecnológico para potencializar a pesquisa em sala de aula torna-se mais um recurso à disposição do professor para mediar sua prática, focando no aluno como produtor do material. Dessa maneira, são apresentadas algumas técnicas de produção de vídeos digitais, iniciando-se pela elaboração do roteiro e dos elementos de pré-produção, passando pela gravação e pela edição até chegar ao produto final.

Nesta fase, serão apresentados a proposta e os aplicativos específicos para criação e edição, que possibilitarão aos alunos criar os vídeos e animações, tendo como tema *Mulheres e os espaços de poder*.

Vale destacar, ainda, que para gravar os vídeos é possível utilizar uma série de equipamentos: *smartphones*, *tablet*, câmera digital, filmadora, computador, dentre outros. No entanto, levando-se em consideração o contexto de aplicação da pesquisa, que por vezes não dispõe de sala de informática, a própria sala de aula, assim como os espaços externos da escola podem configurar-se como laboratório de aprendizagem.

- **Segundo momento:** Apresentação das ferramentas digitais para a criação do vídeo-minuto.

Nesse momento, o professor exibirá em tela três ferramentas que subsidiarão a criação do vídeo-minuto. O manuseio das ferramentas não consistirá em grandes desafios para a turma, tendo em vista que os aplicativos e programas sugeridos para o trabalho estão disponíveis, gratuitamente, no mercado. Será uma potente experiência de troca e partilha.

Figura 23 – Softwares/Applicativos para gravação.



Fonte: A autora (2023).

Após a apresentação das ferramentas a serem utilizadas, outro aspecto importante para o trabalho deve ser apontado: a qualidade do vídeo. Como a maioria dos estudantes possui aparelho celular, este será utilizado como recurso para a gravação do vídeo.

Cumpra salientar que as técnicas utilizadas no processo de filmagem são essenciais para a qualidade final do vídeo. Vejamos, a seguir, um quadro com algumas técnicas de gravação.

Quadro 4 – Técnicas de edição do vídeo-minuto.

Luz	Som	Zoom	Resolução
A iluminação é essencial para garantir boa imagem. Por isso, deve-se ter o cuidado com a luz tanto no ambiente externo quanto no interno. Deve-se verificar a luz antes do início da gravação, testando a iluminação e as sombras.	É preciso tomar cuidado com interferências externas, que podem produzir ruídos no vídeo. Caso o vídeo seja gravado na escola, deve-se fechar as janelas e as portas para diminuir os ruídos.	Faça a passagem das imagens de forma sutil, apertando aos poucos o botão do zoom. Utilize sempre o zoom ótico e não o digital, porque este último distorce a qualidade da imagem	Deve-se dar atenção especial à resolução para a filmagem do vídeo, pois as resoluções baixas, ao serem reproduzidas, geram uma imagem expandida e distorcida.

Fonte: A autora (2023).

Antes de iniciar a gravação oficial, é interessante a realização de algumas filmagens para verificar se as técnicas de edição acima citadas foram aplicadas e se o som e a resolução da imagem, principalmente, estão aceitáveis. Entretanto, algumas vezes, para tornar a aula mais dinâmica, há a possibilidade de gravar interações na tela do computador, *tablet* ou celular. Para isso, é necessário que se tenha um programa que promova essa captura de tela.

- Terceiro momento:

No terceiro momento, o professor deve ressaltar que, durante o processo de gravação das imagens, é interessante discutir com os alunos sobre a atividade de narrar por meio das câmeras, animações, desenhos, fotos ou qualquer outra forma que comporá o vídeo a ser produzido. Assim, nesse processo de produção, os alunos têm a oportunidade de expressar e comunicar algo do seu modo, com a sua linguagem, e revelar aos expectadores sua visão e opinião a respeito do conteúdo e tema.

Neste momento, o professor orientará a turma para a edição do vídeo, uma vez que tendo todas as imagens captadas, é hora de juntar todo o material gravado, colocar na ordem, descartar o que não ficou bom, acertar o áudio e montar o vídeo. Portanto, destacamos a praticidade em termos optado por ferramentas de fácil manuseio pelos alunos, pois a clientela, além de ser nativa digital, a grande maioria, com frequência produz conteúdo nessas redes sociais *Instagram* e *Tiktok*.

Neste âmbito, após a edição dos vídeos, eles estarão prontos para serem exibidos, tanto entre os(as) alunos(as) quanto para a comunidade escolar. O produto final das oficinas poderá, ainda ser compartilhado na rede social oficial da escola *Facebook*. Salientamos sobre a necessidade de preservar a imagem dos jovens, e só tornem os vídeos públicos com a autorização dos seus produtores e personagens.

- Quarto momento: Apresentação do vídeo-minuto.

O quarto momento será a apresentação das produções dos alunos em relação ao vídeo no *Youtube*. Como forma de sintetizar as leituras e reflexões realizadas acerca dos contos: *Chuvas e trovoadas* (MEDEIROS, 2003) e *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004).

Acredita-se que os alunos já tenham um embasamento suficiente sobre a temática problematizada por meio da Literatura. Espera-se que os alunos percebam que casamento por opção é direito e uma conquista para ambos os sexos e que, infelizmente, ainda nos dias atuais, não é realidade em todo o mundo.

A agressão doméstica contra a mulher deve ser combatida e punida em nossa sociedade; e que os espaços de poder da sociedade possam e devam, cada vez mais, ser ocupados pelas mulheres para que, estando legitimamente representadas, tenham o seu lugar de fala garantido e, desse modo, possam mitigar substancialmente as diferenças entre homens e mulheres na sociedade brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, *A literatura do poder e o poder da Literatura: o conto em uma proposta de leitura literária no 9º ano do ensino fundamental*, partiu da necessidade de possibilitar aos alunos e alunas, concluintes do ensino fundamental, a compreensão da relevância de se ter uma educação literária nas escolas, não como mero formalismo ou didatização do conhecimento, mas, como um direito universal que se faz necessário a cada instante e que a Literatura, assim como o ensino literário, possa cada vez mais ocupar o lugar de destaque que lhe é devido, dentro e fora do ambiente escolar.

Ao pensarmos nesse projeto, elaboramos atividades que objetivassem, ainda, apresentar caminhos a serem trilhados na abordagem do letramento literário, proporcionando a leitura e problematização das narrativas: *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004) e *Chuvvas e trovoadas*, de Maria Lúcia Medeiros (2003) entre os sujeitos da pesquisa. A prática pedagógica pautou-se, ainda, no estudo da representatividade das vozes femininas, possibilitando aos alunos e alunas, por intermédio do texto literário, ressignificar, além do próprio texto, conceitos e estereótipos femininos convencionados pela sociedade.

Ao abordar a leitura literária na escola do século XXI, muitos são os obstáculos encontrados, especialmente, no que concerne aos anos finais do ensino fundamental. Com a vivência em escola, observamos atividades de Língua Portuguesa baseadas no modelo tradicional de ensino, onde o texto literário é, quase sempre, tomado como pretexto para o ensino de algum componente gramatical. Por outro lado, a literatura divide espaço com outras formas de apreensão da realidade, mídias digitais, redes interativas com ferramentas típicas da cultura jovem e que faz com que o estudante opte, muitas vezes, pela leitura resumida, fragmentada ou adaptada de determinadas obras, o que acaba por transformar as aulas pouco atrativas.

No percurso da pesquisa, tivemos a oportunidade de compreender o texto literário, como construção histórica, cultural e social; uma manifestação artística da língua, capaz de transformar àqueles sujeitos ao seu poder humanizador. Nesse sentido, concebendo, também, a sala de aula em um espaço propício à interação humana e às trocas de experiências reais ou ficcionais, proporcionadas pelo caráter humanizador da Literatura.

A realização deste trabalho permitiu que fizéssemos profundas reflexões sobre de que maneira o ensino de literatura vem sendo pensado nas escolas da educação básica, consideramos desde os documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa, a saber PCN (BRASIL, 1997; 1998) e, mais recentemente, a nova BNCC (BRASIL, 2017) até as diversas situações que corroboram para que se efetive, de fato, o ensino. Muitos são os mecanismos de poder por trás da escolha da Literatura que circula na escola, o mercado editorial é um deles, que por sua vez, articula ideologias sobre o que lhe é mais lucrativo, frente aos reais interesses dos educandos.

O próprio professor seria outro *influencer* na escolha de leitura porque inevitavelmente, precisamos ler, antes de todos, e nossas preferências e ideologias podem acabar por influenciar na escolha literária dos alunos. Além disso, como apontamos, o reconhecimento do escritor atua como importante instrumento decisivo pelo mercado editorial e representantes pela escolha do livro será direcionado as escolas. No entanto, nos faz pensar sobre tantos escritores e escritoras, talentosíssimos que, por não possuírem determinado status socialmente reconhecido, deixam de ser referenciados, por conta da arbitrariedade do sistema atual.

Nessa linha de pensamento, nos propomos a projetar luz sobre a recente produção literária brasileira, apresentamos dois contos de escritoras declaradamente defensoras da igualdade entre os gêneros, cuja apreciação e, conseqüentemente problematização das relações humanas, se faz necessária e urgente, tendo em vista a relevância estética das construções narrativas, além de criticar os poucos espaços de poder reservados as obras de autoria feminina, especialmente no que tange ao espaço de significância do cânone literário brasileiro.

Evidenciamos, por meio da leitura e análise dos contos, a possibilidade de suscitar a mudança na perspectiva dos alunos sobre diferentes problemáticas sociais; a forma como veem as adversidades do dia a dia, em especial, um novo olhar a respeito de os espaços ocupados pela mulher na sociedade atual. As transformações, ora mencionadas, promovidas pelo letramento literário, fazem parte da liquidez das relações humanas. Desse modo, esperamos que a Literatura possa ser compreendida como uma manifestação artística, parte constituinte das relações humanas e que através dela tomamos consciência da nossa realidade e da realidade do Outro.

A transgressão das personagens pode propiciar aos estudantes realizar correlações entre o contexto de produção artística das narrativas com as situações

vividas no dia a dia, o que significa a possibilidade de formação de leitores reflexivos e atuantes na sociedade na qual fazem parte, por meio da representatividade feminina que sempre caminhará a margem da literatura feita por homens e para homens, com perspectiva o ressoar das vozes das minorias.

Nesse sentido, ao buscar as reflexões ora mencionadas, revisei minha prática como docente da educação básica, encarando-a sob nova perspectiva: a de professora que, antes de tudo, busca na pesquisa uma prática pedagógica reflexiva, subsidiada, sobretudo, em questionamentos sobre o porquê e para que ensinar. Partindo dessa premissa, saio dessa experiência mais fortalecida e consciente do meu papel junto à sociedade, para colaborar na formação de alunos e alunas críticos e conscientes perante as diversas e adversas situações vivenciadas em seu cotidiano.

O resultado da pesquisa ora apresentada, materializou-se em uma proposta didático-metodológica, intitulado *Nas estre(linhas) do conto*. Nela, as atividades foram pensadas para tratar o texto literário, nosso objeto de estudo, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, a partir de uma perspectiva inovadora, colaborando com as aprendizagens dos sujeitos da pesquisa, oportunizando a eles a ampla participação para poderem agir, refletir, discutir, e, assim, terem a oportunidade de construir seu próprio conhecimento.

Assim sendo, a relevância desta pesquisa configura-se na instrumentalização do trabalho com as mídias digitais *Instagram* e *Tiktok*, uma vez que as referidas ferramentas compõem o contexto real dos alunos envolvidos na pesquisa, consideramos os saberes já existentes entre eles na articulação do projeto, o que posteriormente possibilitou a construção do vídeo minuto, como produto final das oficinas. Que este trabalho possa vir a somar com tantos outros estudos, anteriormente realizados nesta esfera, onde literatura seja experienciada como uma maneira de experimentar o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. de. Senhora. 4. ed. [S. l.]: Melhoramentos, [19--]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000139.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.
- A MOÇA Tecelã de Marina Colasanti. Conto Feminino! Literatura brasileira A Tecelã. Conto feminino. [S. l.: s. n.], 11 set. 2019. 1 vídeo (9 min. e 11 seg. Publicado no canal Canal Sandra Guzman narração de histórias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yCakRX7dmJc>. Acesso em: 06 fev. 2023.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.
- ALCÂNTARA, L. C. H. **O hibridismo de gênero nos contos de Maria Lúcia Medeiros**. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/bitstream/2011/3011/1/Dissertacao_HibridismoGnerosContos.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.
- AMADOR, M. de F. C. **Maria Lúcia Medeiros, entreatos, o fato e a ficção**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_38102420c64337000d40e06ab556f037. Acesso em: 29 jan. 2023.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARRIGUCCI JR., David. Teoria da narrativa: posições do narrador. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 31, n. 57, set. 1998. p. 9-44. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5799489/mod_resource/content/1/Arrigucci%20Teoria%20da%20Narrativa%20completo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. 14. ed. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BELO HORIZONTE, L. de. **Mitologia Grega**: as Moiras ou Parcas. Belo Horizonte, Lúcia de Belo Horizonte/MG, 24 jul. 2010. Não paginado. Disponível em: <http://eventosmitologiagrega.blogspot.com/2010/07/as-moiras.html>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- BIDERMAN, M. T.C. Dimensões da palavra. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 2, 1998. p. 81-118. Disponível em: https://dlcv.fflch.usp.br/files/Biderman1998_0.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, 1996. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução. Brasília, MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, A.. **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1995. p. 169-191.

CÂNDIDO, E. O. S. **A figura feminina em contos de Lygia Fagundes Telles.** 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: 2009. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25412>. Acesso em: 05 fev. 2023.

CHIAMPI, I. **O Realismo maravilhoso.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

COLASANTI, M. **A moça tecelã.** 1. ed. São Paulo: Global, 2004. (Coleção Marina Colasanti).

COLASANTI, M. Biografia. **Marina Colasanti.** 2023. não paginado. Site. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/>. Acesso em: 30 já. 2023.

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

COMPANGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORRÊA, H; MARTINS, A. O jogo dos saberes literários. *In:* PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; CORRÊA, H.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Literatura:** saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 7-15.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2006.

DAOU, A. M. **A Belle époque amazônica.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DEFOE, D. **Robinson Crusóé.** 1. ed. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2012. (Clássicos Penguin – Clássicos).

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. **Português:** 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. (Coleção Conexão e uso).

FALAS contadas. **Contos A moça tecelã, por Marina Colasanti.** 24 mar. 2015. não paginado. Disponível em: <https://podtexto.com.br/a-moca-tecela-por-marina-colasanti/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FEMINISTA, eu? Mulheres no cinema, MPB e literatura. [S. l.: s. n.], 14 mar. 2022. 1 vídeo (103 min). Publicado pelo canal Bazar do tempo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qntbZnIDiEQ>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FERNANDES, C. Belle époque. **Mundo Educação**. 2023. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/belle-epoque.htm>. Acesso em: 31 jan. 2023.

FERRO, M. C.; LUIZ, F. T. Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GARCIA, C. C. **Breve histórico do Movimento feminista no Brasil**. 2015. Disponível em: <https://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/08/Capitulo-brasil-historia-do-feminismo.pdf>. Acesso em: 13 de fev 2023.

GERHARDT, T. E.; SOUZA, A. C. de. Unidade 1 – Aspectos teóricos e conceituais. *In*: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação à Distância).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodres. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: discussão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 28-40.

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Princípios, 2).

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras** 1ª ed. Tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. Não paginado. [recurso eletrônico].

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

LAJOLO, M. Ensaio – Marina Colasanti: as muitas Marinhas de Marina Colasanti. **Cândido**, Curitiba, abr. 2023. Não paginado. <https://www.bpp.pr.gov.br/Candido/Pagina/Ensaio-Marina-Colasanti>. Acesso em: 31 jan. 2023.

LIMA, C. da S. de; LIMA, L. S. de. Estética da recepção: o conhecimento de mundo do leitor para a significação do texto literário. **Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, v. 10, n. 18, 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/13196>. Acesso em: 20 fev 2023.

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

MARINA Colasanti manda lembranças – parte 2. [S. l.: s. n.], 21 mar. 2014. 1 vídeo (5 min e 29 seg). Publicado pelo canal Grupo Editorial Global. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dI6jISMares>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MEDEIROS, M. L. **Antologia de contos**. Belém: Amazônia, 2003.

MOJUÍ DOS CAMPOS. Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Artur Calazans. **Projeto Político Pedagógico**. Mojuí dos Campos: 2018. Não paginado.

MORAIS, M. R. Letramento científico em literatura no ensino médio: a produção de saberes ecoformativos. **Revista Humanidades e inovação**, Palmas, 2020, v. 8, n. 64, out., 2022. p. 190-205. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6195>. Acesso em: 01 mar. 2019.

MORAIS, M. R; SILVA, W. R. Afinal, existe crise de leitura literária. **Revelli**, Inhumas, GO, v. 9, n. 3, set., 2017. p. 1-26.

PAULINO, G. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? *In*: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; CORRÊA, H.; VERSIANI, Z. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.145-156.

PAULINO, S. C. **Nos fios das narradoras**: tramas e urdiduras do feminino nos contos de fadas de Ângela Carter e Marina Colasanti. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da literatura e literatura comparada) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PENHA, G. M. de L. B. Em busca de nós mesmos: o ensino de literatura na contemporaneidade. PINTO, F. N. P. *et al.* (Orgs.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p: 499-511.

POR que você precisa do feminismo? [S. l.: s. n.], 08 mar. 2016. 1 vídeo (2 min e 44 seg). Publicado pelo canal Capricho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vfQ3nilyLgY>. Acesso em: 05 fev 2023.

RIBEIRO, J. C. de S. O Ensino de Literatura: muros erguidos, pontes partidas. **Anthesis**: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-ocidental, v. 7, n. 13, jan./jun. 2019. p. 33-57. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/2817>. Acesso em: 1 mar 2019.

ROCHA, R. **Ruth Rocha conta a odisseia**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000. Disponível em: <https://leituramelhorviagem.files.wordpress.com/2013/07/ruth-rocha-conta-a-odissc3a9ia.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023.

RODRIGUES, D. B. Saudades de Maria Lúcia Medeiros 15.02.1942-08.09.2005. **Dário Benedito Rodrigues**. Bragança, PA, 2012. Disponível em: <http://profdariobenedito.blogspot.com/2012/09/saudades-de-maria-lucia-medeiros.html>. Acesso em: 06 jan. 2023.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo. Contexto, 2012.

SIGNIFICADOS. **Literatura**: o que é literatura. [S. l.: s. n.], 2023. Não paginado. Disponível em: <https://www.significados.com.br/literatura/>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, M. Literatura e experiência de vida: novas abordagens no ensino da Literatura. **Nau Literária**: crítica e teoria de literaturas, Porto Alegre, v. 6, n. 2, jul./dez. 2010. p. 1-10. Disponível em: https://www.academia.edu/48419297/Literatura_e_Experi%C3%Aancia_de_Vida_no_vas_abordagens_no_ensino_de_literatura. Acesso em: 1 mar. 2019.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. Unidade 2 – A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T, E; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação à Distância).

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (eds). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

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

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TECER. *In*: DICIONÁRIO online de Português. [2023]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tecer/>. Acesso em: 06 fev. 2023.

TELINI, E. A. M. **A tessitura de Colasanti**: viés feminino, fios simbólicos e teias intertextuais. Uberlândia, 2021, 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, T. **Às estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção Debate, 14).

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Coordenação Nacional. **Resolução nº 003/2021, de 31 de março de 2021**. Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de

Conclusão do Curso para a sétima turma do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Natal: Coordenação Nacional, 2021.

VICENTINI, G. W.; DOMINGUES, M. J. C. S. O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula. *In: XIX Encontro Nacional de Cursos de Graduação em Administração*, 19., 2018, Curitiba, PR. **Anais [...]** Curitiba: 2018.

WOOLF, V. Profissões para mulheres. *In: WOOLF, V. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas***. Tradução Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2012.

WOOLF, V. **Mulheres e ficção**. 1. ed. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2019. (Clássicos Penguin – Grandes ideias).

ZILBERMAN, Regina. **A literatura e o ensino de literatura**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

APÊNDICE A – Questionário sobre Leitura.

*Questionário de sondagem direcionado à pesquisa da professora mestranda Marli Gadelha Mendes.

1. Sexo () Feminino () Masculino

2. Idade () 09 a 12 () 13 a 17 () acima de 18

3. Você gosta de ler?

() Sim () Não

4. Tomando por base as afirmações: “leitor é aquele que leu inteiro ou em partes, pelo menos, 1 livro nos últimos 3 meses”; e “não leitor é aquele que não leu nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12”. Você é:

() LEITOR () NÃO LEITOR

5. O que a leitura significa para você?

- () Fonte de conhecimento para a vida
- () Uma atividade prazerosa
- () Uma prática obrigatória escolar
- () Produz cansaço / exige muito esforço

6. Qual desses fatores influencia na escolha de sua leitura?

- () Dicas de professores ou de outras pessoas
- () Título do livro/capa
- () Tema ou assunto
- () Outros: _____

7. O que motiva a ler?

- () Curiosidade
- () Gosto
- () Exigência escolar
- () Motivos religiosos
- () Outros

8. Sua leitura é mais frequente em que tipo de formato?

- () Impresso
- () Digital

9. Se você estiver lendo menos, aponte qual é a razão:

a) INTERESSE: Enumere de 1 a 5

- () Falta de tempo
- () Desinteresse/ não gosta de ler
- () Prefere outras atividades
- () Não tem paciência para ler
- () Só lê quando é exigido

b) DIFICULDADE: Enumere de 1 a 5

- Não há biblioteca na escola
- Tem limitações
- Não tem concentração para ler
- Tem dificuldades de compreensão ao ler
- Lê muito devagar

c) ACESSO: Enumere de 1 a 5

- O livro é caro
- Não tem onde comprar
- Não há biblioteca na escola
- Não sabe

10. Marque com X apenas os gêneros que você costuma ler.

- Bíblia
- Livro didático
- Romance
- Livros religiosos
- Contos
- Culinária
- Artesanato
- Poesia
- História em quadrinhos/Gibis/RPG
- Literatura juvenil
- Biografia
- Artes
- Outros: _____

ANEXO A – Chuvas e trovoadas, Maria Lúcia Medeiros.

Dedo, dedal, de-mal, drapeado, debrum, debruado, dever, desfazer...

A caixinha de costura, a mesa comprida, sala imensa. Cabecinhas baixas, olhos fixos nas agulhas que mergulhavam rápidas, tecido claro, claro como a tarde modorrenta se arrastando.

Vê-las ali, trabalhos manuais executando, era encher de graça e placidez um mundo de meninas laboriosas, aprendizes, um mundo comportado.

É claro que, de repente, um pé saía do sapato e escorregava pra debaixo da mesa. É claro também que gotas de suor brilhavam naquelas fronteiras tão claras. Mas entre linhas azuis e verdes, outras matizadas, os ouvidos abriam-se para o ruído das ruas.

E passavam vendedores de cascalho. E passavam vendedores de pipoca como havia ainda, quando em vez, brucas freadas dos automóveis. Mas, protegidas do mundo, abrigadas na imensa sala, as meninas costuravam.

A professora era paciente, mas exigente e cuidadosa. E as meninas... educadas, caprichosas, perfumadas.

A aula de costura! Caixinha arrumada, às quatro, em ponto, elas iam chegando e se acomodando nas cadeiras.

Difícil era fugir à tentação das janelas abertas mas muito altas. Penoso era olhar a um canto o piano sempre fechado, negro, lustroso. Doloroso era ficar tão longe do quintal que se adivinhava lá pro fim do corredor comprido, tábuas corridas enceradas, passadeira colorida, de tão poucos passantes.

Todas banhadas, cheirando à lavanda francesa, uma de tranças, outra de franja, laço de fita, broche dourado. A de cabelos encaracolados trazia brinquinhos nas orelhas pequenas, delicadas, e arrastava a cadeira e pedia desculpas, mas repetia o gesto todos os dias de aula. O ruído era dela, feito por ela. O outro vinha do quintal, vinha de mais longe, vinha triste chegando e enfeitava a tarde calorenta. Era o galo que cantava no quintal apenas adivinhado, longe e mole e rouco ruído para compor com o outro, o arrastar da cadeira, sempre acompanhado pelos olhares meio reprovadores das outras costureirinhas.

Não pediam para ir ao banheiro, as meninas? Não sentiam sede? Sim e não. Em meio à aula, às quatro e 45, entrava na sala, tangida por um estranho relógio a empregada de avental branco e na bandeja redonda, cinco copos d'água.

Nesse momento descansava-se a costura ao lado e, pelo ar, sentia-se a permissão para ir ao banheiro, se precisassem. Ia sempre a menina de cabelos encaracolados, ovelha meio desgarrada que procurava antes o sapato debaixo da mesa. Era dela o pezinho vestido com meia branca rendada, adivinharam?

Veza por outra, um gato gordo e branco atravessava a sala.

Às cinco e meia, arrumavam as caixinhas, beijavam a professora e partiam.

— Recomendações à mamãe...!

E a porta comprida e pesada interceptava o fim da tarde.

Feliz a professora, felizes as mães de filhas tão gentis. Poderia a professora dizer que “menina tem parte com o diabo?”

Bainhas e babados, alinhavos, arremates, franzidos e cerzidos, aprendiam fácil, as dóceis meninas costureiras.

E a professora sonhava. Sonhava e as transformava em futuras jovens senhoras, “mãos de fada”, orgulho dos maridos, da família. Proibido falar em mundo perdido. Vislumbrava-o inteiro naquelas meninas tão meninas, tão delicadas, louças, gentis.

E telefonavam as mães ao fim de cada quinzena, mães e professora que falavam de um mundo arrumado, costurado, cerzido, consertado.

Contam que foi numa tarde de janeiro e que a aula decorria já pela metade, na hora dos copos d’água, quando desabou a chuva.

A professora apressou-se em fechar as janelas e acender as lâmpadas do lustre pesado, pendente no centro da sala. O dia virou noite, ou melhor, a tarde virou noite, de repente.

Contam também que a menina do cabelo encaracolado perdeu-se esquecida, agulha presa entre os dedos, olhos fixos no lustre resplandecente.

A professora ergueu os olhos por cima dos óculos. Mas a menina já estava de pé, braços abertos num longo espreguiçamento e, ligeira, atirou caixas e agulhas e linhas e dedal pra cima, pro alto, bem pro alto, esparramando pela sala dezenas de alfinetes e pedacinhos de renda que se foram alojar, num vôo doido, por cima das meninas costureiras.

Na mão esquerda, a tesourinha ameaçadora que ela fincou sobre a mesa e virou as costas, rindo das caras assustadas das outras meninas. E abriu a porta.

— Merda! Que ela disse ainda, antes de mergulhar na chuva grossa que banhava ruas e calçadas.

Contam que as outras meninas acudiram a professora com água e açúcar. E que a aula acabou por ali mesmo. E que logo depois tocou o telefone e que a conversa não foi escutada por ninguém. Só o gato enrolava-se nas pernas da professora.

Contam, por fim, que a menina, filha de um professor de filosofia, passa as tardes devorando livros de aventuras, contos de fada, lendas e mitos, sonhando com terras distantes...E que (já ia me esquecendo) anda apaixonada por um tal de Robinson Crusóé.

ANEXO B – A moça tecelã, Marina Colasanti.

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava à moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida. Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho

escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.