



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**



**O MARAVILHOSO DE ROWLING ENCONTRA-SE COM O
FANTÁSTICO DE ROSA NA SALA DE AULA**

Egberto Guillermo Lima Vital

Campina Grande-PB
2017

Egberto Guillermo Lima Vital

**O MARAVILHOSO DE ROWLING ENCONTRA-SE COM O
FANTÁSTICO DE ROSA NA SALA DE AULA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com concentração na linha de pesquisa Literatura e Ensino, para obtenção de título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Tavares Silva.

Campina Grande-PB
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

Profa. Dra. Márcia Tavares Silva
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)

Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley
Universidade Federal de Camina Grande
(Examinadora interna)

Profa. Dra. Maria Amélia Dalvi
Universidade Federal do Espírito Santo
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães
Universidade Estadual da Paraíba
(Suplente)

Aprovado em, _____ de _____ de 2017.

A
Deco, Mainha e Papai, por serem meu chão e porto-seguro, para quem eu sempre posso voltar.

A
Seu Osmar, in memoriam.

Abraçar e agradecer

Chegar para agradecer e louvar.
Louvar o ventre que me gerou
O orixá que me tomou,
E a mão da doçura de Oxum que consagrou.
Louvar a água de minha terra
O chão que me sustenta, o palco, o massapê,
A beira do abismo,
O punhal do susto de cada dia.
Agradecer às nuvens que logo são chuva,
Sereniza os sentidos
E ensina a vida a reviver.
Agradecer aos amigos que fiz
E que mantém a coragem de gostar de mim,
apesar de mim...
Agradecer à alegria das crianças,
Às borboletas que brincam em meus quintais,
reais ou não.
Agradecer à cada folha, à toda raiz, às pedras
majestosas
E às pequeninas como eu, em Aruanda.
Agradecer ao sol que raia o dia,
À lua que como o menino Deus espraia luz
E vira os meus sonhos de pernas pro ar.
Agradecer às marés altas
E também àquelas que levam para outros
costados todos os males.
Agradecer a tudo que canta no ar,
Dentro do mato sobre o mar,
Às vozes que soam de cordas tênues e partem
cristais.
Agradecer aos senhores que acolhem e
aplaudem esse milagre.
Agradecer,
Ter o que agradecer.
Louvar e abraçar!

(Maria Bethânia)

AGRADECIMENTOS

O processo de se produzir uma dissertação pode ser algo prazeroso e doloroso ao mesmo tempo, pois você deve arrancar das entranhas um trabalho que foi gestado a duras pedras e que ao mesmo tempo traz uma felicidade indescritível quando o vemos pronto.

A caminhada foi comprida e tortuosa, inúmeras pedras atravessaram nosso caminho, mas conseguimos transpô-las, e saímos da estrada com os dedos marcados pelas cicatrizes e os pés cansados pela estrada de terra batida, para tomarmos outros rumos e vivenciar novas jornadas, mas como canta Sandy, é preciso pisar duras pedras para entrar no mar.

E acredito que jamais conseguiríamos atravessar caminhos pedregosos sem estarmos acompanhados daqueles que nos serviram, servem e sempre servirão de guias. Assim sendo, volto-me para abraçar e agradecer:

Primeiramente a Deus e Nossa Senhora, de quem sem a proteção e direcionamento eu estaria perdido.

O mundo espiritual não se limita, porém, às minhas divindades de culto, então, agradeço imensamente também a Ganesha, a Hécate e aos Dragões, que por intermédio da fé de Deco sempre estiveram olhando por mim e me guardando.

A Deco, meu marido, companheiro, amigo, professor e sacerdote, por sempre estar ao meu lado e ser meu suporte nos momentos mais difíceis, como também é minha certeza dos momentos de alegria, como ele sempre diz: “somos opostos complementares”.

À minha mãe Andréa Gonçalves e ao meu pai Carlos Egberto, sem quem minha existência não seria possível e sem quem eu não teria estrutura para estar onde eu estou, vocês fizeram o homem que sou e sempre serão meu espelho e fio condutor nessa existência terrena.

A meu irmão Arthur Henrique e minha cunhada Andressa Lima, pelo presente que me deram ao trazerem para o mundo meus amados sobrinhos Ana Nicolý e Pedro Gabriel, vocês completam minha felicidade.

Aos meus sogros Célia Jambo e Osmar Dantas, por terem sido os responsáveis pela existência daquele que sempre estará ao meu lado e por, mesmo distantes, estarem sempre olhando nós dois.

Aos meus amigos (quase irmãos) Thiago, Sabrina, Guilherme, Malu, Diego, Rayssa, Bruno, Lucilene, Castor, Paula, Beбето, Vanessa, Jardel, Manu (das gatas), Manu (dos doces), Thomás, Vanuza, Alysson Emanuel, Auricélio, Elisvan, Jeisiane, Douglas, Allison Frank, Bia, Isaac e Erika, pela presença de sempre, pelo apoio inestimado e por sempre estarem me motivando a seguir em frente e acreditarem na possibilidade de realização dos meus sonhos. Por sempre estarem presentes nos momentos em que eu precisava de uma válvula de escape ou de alguém para ouvir minhas angústias.

À minha orientadora Márcia Tavares, uma amiga que a paixão pela literatura foi capaz de me dar, muito obrigado por todos os momentos em que pude dividir angústias, dúvidas, encantamentos e desencantamentos, sem ti esse trabalho não seria possível, obrigado por ter acreditado na possibilidade dele se concretizar desde o começo.

Às minhas grandes amigas, presentes que esse programa me deu e que serão levadas comigo por toda a vida, seres iluminados com os quais pude dividir todos os tipos de sentimentos, momentos, encontros e desencontros. Sem vocês, Thalyta, Andressa e Denilma, esta caminhada estaria incompleta, vocês são parte integrante dessa realização.

À minha amiga e diretora da escola Monsenhor José da Silva Coutinho, Kátia Silva, pelo apoio imensurável e compreensão nos momentos em que tive a necessidade de priorizar as atividades do mestrado, bem como aos alunos da 1ª Série B, do ano de 2016, que se doaram de corpo e alma às nossas atividades e possibilitaram que nossa intervenção fosse possível, vocês foram primordiais para a concretização desse trabalho.

Aos queridos professores Helder Pinheiro e Fátima Alves, que nos emprestaram seus conhecimentos nesta empreitada e abrilhantaram nossa passagem por este programa, o que pudemos absolver de vocês foi e sempre será de grande valia para nossa formação profissional e pessoal.

À, sempre amável, Naelza Wanderley, por todos os ensinamentos passados em suas disciplinas, que foram importantíssimos para a construção deste trabalho, por ter feito parte da minha banca de qualificação e da banca de defesa, agradeço pelo ser brilhante e iluminado que és.

À queridíssima amiga e eterna professora Kalina Naro, por ter participado da minha banca qualificação e ter contribuído com brilhantismo para o nosso texto, me acompanhando desde a graduação e sempre estando presente em minha vida acadêmica.

À professora Maria Amélia Dalvi, por ter participado da minha banca de defesa de dissertação e por ter trazido essa importante contribuição para a nossa pesquisa.

Às professoras e coordenadoras do Pós-LE, Sinara Bianco e Denise Lino, por todo o trabalho e dedicação ao nosso mestrado, sempre presentes e dispostas a ouvir e ajudar quando precisávamos.

Enfim, agradeço a todos que participaram de maneira direta ou indireta desta grande conquista em nossas vidas.

RESUMO

A leitura está intimamente ligada aos processos de ensino/aprendizagem de uma Língua, independentemente de qual ela for. Ler é, pois, a melhor forma de se apreender a cultura de um povo e de entender como ele resiste culturalmente. A Literatura produzida no Brasil, por exemplo, é um recipiente de inúmeras culturas que se convergem em um construto peculiar de falares e manifestações culturais. Desta forma, é interessante que o professor de Língua Portuguesa esteja aberto às mais diversas possibilidades de leitura aos quais seus alunos estão expostos, sobretudo em tempos globalizados e midiáticos como os de hoje. Vivemos em uma era em que o mercado editorial encontrou um nicho produtivo e lucrativo, visto que a leitura está cada vez mais atingindo novos e vastos grupos de leitores, nossos jovens, ao contrário do que afirmam as correntes mais conservadoras, leem e leem muito. Pensando nisso, o presente trabalho se desenvolveu a partir de uma intervenção realizada numa turma de 1ª série do Ensino Médio, de uma escola pública estadual da cidade de Esperança, interior da Paraíba. Intencionou-se com o nosso experimento, investigar e desenvolver estratégias metodológicas que pudessem pensar a presença das literaturas de massas e entretenimento no currículo escolar como fios condutores para o ensino e a promoção da leitura dos clássicos. Neste sentido, investigamos a recepção de uma antologia de contos que compendia dois contos de J.K. Rowling, “O conto dos três irmãos” (2008) e “A fonte da sorte” (2008), e dois contos de Guimarães Rosa, “Os irmãos Dagobé” (1962) e “A menina de lá” (1962). Para tanto, nos baseamos nos conceitos de Cultura Letrada, de Márcia Abreu (2006), Letramento Literário, de Cosson (2009), e nos fundamentos da Estética da Recepção e do Método Recepcional, de Hans Robert Jauss (1979) e Bordine e Aguiar (1988), respectivamente, dentre outros autores que contribuíram para a construção do arcabouço teórico do nosso trabalho.

Palavras-chave: Leitura. Narrativa. Recepção. Letramento Literário.

ABSTRACT

The reading is closely linked to the teaching/learning process of a Language, independent of which it is. Reading is, therefore, the best way to apprehend the culture of a people and to understand how it resists culturally. The literature produced in Brazil, for example, is a container of countless cultures that converge in a peculiar construct of speeches and cultural manifestations. In this way, it is interesting that the Portuguese Language teacher be open to the most diverse reading possibilities to which his students are exposed, especially at globalized and mediatic times as nowadays. We live in an age where the publishing market has found a productive and profitable niche, as we can see reading is increasingly reaching new and vast groups of readers, our young, contrary to what the more conservative currents say, read a lot. Thinking about this, the present work has developed from an intervention performed in a class of the first year of high school on a state public school in the town of Esperança, at Paraíba. With our experiment, we try to investigate and develop methodological strategies that could conceive the presence of the best-sellers in the school curriculum as ways for the teaching and its dialog with the classic literature. To figure it out, we investigated the reception of the tales "O conto dos três irmãos" (2008) and "A fonte da sorte" (2008) by J.K. Rowling and "Os irmãos Dagobé" (1962) and "A menina de lá" (1962) by Guimarães Rosa. For that, we are based on the concepts of Literary Culture by Abreu (2006); Literary Literacy by Cosson (2009); the foundations of Aesthetics Reception by Jauss (1979) and the Receptive Method by Bordine and Aguiar (1988), among other authors who contributed to the construction of the theoretical framework of our work.

Key-words: Reading. Narrative. Reception. Literacy Literary.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
LITERATURA E ENSINO: NAS (TORTUOSAS) TRILHAS DO LETRAMENTO.....	16
1. LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	16
1.1. DA HISTORIOGRAFIA À RECEPÇÃO: UM (BREVE) PANORAMA	22
1.2. LETRAMENTO LITERÁRIO E LITERATURA DE MASSAS: POR UMA CULTURA LETRADA.....	27
A LITERATURA FANTÁSTICA/MARAVILHOSA E O LEITOR LITERÁRIO	36
1. NOS MEANDROS DO REAL E DO SOBRENATURAL: O FANTÁSTICO E O MARAVILHOSO.....	36
1.2. O FANTÁSTICO EM J.K. ROWLING E GUIMARÃES ROSA.....	46
1.2.1. “O PASSARINHO DESAPARECEU DE CANTAR”: O FANTÁSTICO EM ROSA	47
1.2.2. “EXPECTO PATRONUM”: O MARAVILHOSO EM ROWLING	53
PERCORRENDO PELA PRÁTICA: A SEQUÊNCIA DE UMA RECEPÇÃO.....	61
1. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
2. O PERFIL LEITOR DOS ALUNOS: TRAÇOS DE UM PRIMEIRO ENCONTRO	65
3. DA TEORIA À PRÁTICA: ROSA E ROWLING VÃO À ESCOLA	76
3.1. Motivação: acessando memórias literárias.....	76
3.1.1. INTRODUZINDO O UNIVERSO FANTÁSTICO: PROVOCANDO A INTERAÇÃO	95
3.1.2. FAMILIARIZANDO-SE COM A OBRA: SIMBOLOGIA E RECEPÇÃO	100
3.2. DESFAZENDO O MISTÉRIO: A PRIMEIRA LEITURA	110
3.2.1. ENTRE MORTES E IRMÃOS: O ENCONTRO DOS TRÊS IRMÃOS COM OS DAGOBÉ	112
3.2.2. ENTRE DESEJOS E PRODÍGIOS: A MENINA DE LÁ ENCONTRA A FONTE DA SORTE	122
3.3. QUEM CONTA O CONTO?	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
Anexos.....	139
1. Sequência Expandida.....	139
2. Antologia	142
3. Questionário de sondagem:.....	154
4. Conto da motivação	155
5. Glossário de símbolos	156
6. Histórias coletadas pelos alunos	157

INTRODUÇÃO

Pensar na leitura realizada em sala de aula é adentrar em terreno arenoso e movediço, isso porque nos deparamos com diversos entraves que vão desde a exigência de se cumprir um currículo que compreende à disciplina de Língua Portuguesa à falta de identificação dos alunos em relação aos textos que são propostos para leitura na escola.

Ainda é muito difícil encontrar adolescentes que vejam na escola o espaço ideal para que uma leitura prazerosa seja realizada, muito disso pode ser um reflexo das concepções de ensino meramente historiográfico de literatura, que ainda estão no entorno do espaço escolar e que privilegiam cronologismos, biografias de autores, contextualizações históricas e a análise de fragmentos de obras que acabam distanciando o aluno do vislumbre estético da obra.

Vivenciamos um momento em que a leitura feita fora do espaço escolar é mais atrativa e dialoga com mais proximidade da realidade desses jovens leitores que, por mais que pensemos o contrário leem e leem muito.

O cânone escolar hoje compete com uma infinidade de produções literárias que estão no entorno dos nossos jovens e que, amparadas pelos veículos midiáticos de informação, fazem parte do convívio diário de leitores de sagas e fantasias que se apropriam dos mais diversos universos ficcionais para atender ao gosto desse público específico, o mercado editorial encontrou um nicho frutífero para se fazer proliferar.

As antigas práticas de leitura e seleção de textos estão fazendo com que a escola fique para trás nessa corrida e perca o seu lugar enquanto espaço de formação de leitores. Tal movimento se dá, pressupomos, pela escassez de metodologias que pensem o lugar da literatura de massas na escola.

Marcia Abreu (2006) atenta para presença marcante desse tipo de produção na sociedade contemporânea e sobre como ela atinge uma quantidade massiva de leitores que encontram nessas produções uma forma de preencher os espaços vazios da ausência de leitura.

Nesse percurso, a leitura dos clássicos vai perdendo força e a presença desses textos se torna cada vez menos marcante na vida dos nossos adolescentes, uma vez que eles encontram nas produções contemporâneas textos que atendem aos seus horizontes de expectativas, porém muitas vezes ficam na superfície de leituras e

temas repetitivos, privando-se da ampliação dos seus repertórios de leitura, afinal, o mercado está preocupado em vender apenas àquilo que vai agradar àquele leitor numa primeira leitura.

O problema não reside no crescimento ao acesso destes textos, que pelo contrário, eles têm desempenhado um importante papel na manutenção das práticas de leitura em contextos em que se anunciava a morte do livro, o que preocupa é como a escola irá competir com essas dinâmicas e como ela irá encontrar estratégias de apresentar o clássico a esses alunos.

Não podemos negar aos nossos alunos o direito de fazerem suas próprias escolhas literárias, também não é legítimo que seus gostos pessoais sejam menosprezados por uma perspectiva de valoração do texto literário, mas é importante lembrarmos que não é honesto negar-lhes o direito de conhecer textos mais sofisticados que irão lhes permitir aguçar o senso crítico e a sua forma de perceber o mundo que está no seu entorno.

Nesta perspectiva, propomos se pensar em metodologias que encontrem um ponto de interseção entre a literatura que agrada e conversa mais intimamente com esse público e a literatura que a escola deve e/ou deseja apresentar-lhes, propomos um diálogo que crie um ponto de encontro entre o massivo e clássico na escola.

Deste modo, temos como objetivo geral, investigar a recepção de textos que estão no escopo da literatura de massas em consonância com os clássicos que compõem o cânone escolar, para tanto, elaboramos uma antologia que compendia contos de J.K. Rowling e Guimarães Rosa que podem conversar entre si por meio da fantasia contemporânea, compõem este *corpus* os contos “Os irmãos Dagobé” e “A menina de lá”, do autor brasileiro, e os contos “A fonte da sorte” e “O conto dos três irmãos”, da escritora britânica.

No que tange aos objetivos específicos, propusemos descrever a partir da Estética da Recepção, de Jauss, do Método Recepcional, de Bordini e Aguiar, e dos estudos acerca do Letramento Literário, de Rildo Cosson, que efeito a leitura dialógica dos contos citados pode causar na formação leitora de alunos de uma escola pública estadual do Município de Esperança-PB, e como, a literatura de massas pode servir de fio condutor para que, a partir da mediação, o professor possa apresentar os textos clássicos aos seus alunos a partir de uma recepção que os cativa por meio da troca de experiências.

Assim, como percurso teórico, nos baseamos no conceito de “Horizontes de Expectativa”, que estão ancorados nos estudos da Estética de Recepção de Jauss, e nos postulados do Método Receptional, de Bordini e Aguiar, para formular uma sequência expandida, tal qual elaborada por Cosson, para realizarmos um percurso de atividades que viabilizem o que propomos nos objetivos desta intervenção.

Nesse sentido, sistematizamos o texto em três capítulos: no primeiro, discutiremos sobre a formação do leitor literário no contexto de uma cultura letrada, tomamos como principal aporte teórico os estudos de Colomer (2003;2007), Cosson (2014) e Abreu (2006); no segundo capítulo discutiremos sobre a literatura fantástico/maravilhosa e o seu caráter formativo sobre o leitor, também faremos a análise dos contos propostos para a leitura durante o experimento, respaldamos nas teorias de Todorov (2014), Held (1980), Furtado (1980), Roas (2001;2014), Ceserani (2006) e Bessièrre (2012); e no terceiro capítulo, traçaremos os resultados da nossa experiência fazendo um percurso por toda intervenção a analisando os dados resultantes dela.

Capítulo I

Um velho sentado em precário banquinho lê um tabloide; a distância do texto em relação aos seus olhos, talvez indique problemas de visão e, mesmo assim, ele mantém-se interessado. Homens leem em um parque. O mais velho lê um pequeníssimo livro - ou seria uma caderneta de anotações? [...] O mais jovem parece ser o mais entusiasmado: no rosto um discreto sorriso, os olhos presos no livro de papel barato. Um homem negro, pobre, lê um livreto. Com seus sacos e alguns embrulhos talvez transporte consigo todas as suas propriedades - dentre elas um livro, que lê atentamente.

Essas fotos retratam algumas práticas de leitura comuns - mas que desconhecemos. Uma concepção elitista de cultura as torna invisíveis e faz com que saibamos pouco sobre esses leitores e sobre os objetos de leitura pelos quais se interessam. A delimitação implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos e o desprezo aos demais nos cega para grande parte das leituras realizadas no cotidiano.

Estes leitores anônimos, e involuntariamente retratados, são diferentes em tudo daqueles fixados em telas do passado anteriormente comentadas. A leitura não parece enobrecê-los; a ideia de conforto não está associada à sua prática; os objetos que tomam para ler não são os da alta cultura. Leem sozinhos em um ambiente que é de todos. Leem para passar o tempo ou para descansar. Não parecem orgulhosos de sua posição.

Essas imagens mostram que é necessário ampliar os estudos do livro e da leitura para além do círculo restrito das obras consagradas ou da imagem que nelas se faz de livros e leituras. Nem todos os leitores são gente branca e bem vestida em casas elegantes e confortáveis.

LITERATURA E ENSINO: NAS (TORTUOSAS) TRILHAS DO LETRAMENTO

Discutiremos neste capítulo acerca do ensino de literatura nos anos iniciais do Ensino Médio e sobre o como é possível viabilizar o Letramento Literário nos espaços escolares por meio da identificação do jovem leitor como que é proposto em sala de aula. Mais adiante trataremos da recepção dos textos literários no contexto de uma cultura letrada e sobre como os textos que ficam fora cânone escolar poder se tornar ferramentas importantes para o desenvolvimento de processos metodológicos que pensem o ensino de leitura.

1. LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Estar aberto às mais diversas possibilidades de leitura às quais seus alunos estão expostos é de grande valia para que o professor de Língua Portuguesa possa desenvolver práticas que façam da inserção da leitura literária em sala de aula o meio pelo qual ela possa viabilizar o Letramento Literário desses sujeitos.

Para Colomer (2003, p 15) os produtos editoriais estão seguindo uma linha específica de produção, que se aloca em um nicho muito importante para formação literária de crianças e adolescentes. Essas produções estão no escopo de uma outra literatura que surgiu e ganhou força na transição do século XX para o século XXI, criando fenômenos de leitura que têm nas publicações de ficção, da aventura e da fantasia o nascedouro de um ciclo no mercado editorial voltado para esse público, viabilizando um frutífero *background* para a formação de novos leitores.

Esses materiais, deste modo, reverberam desde as suas primeiras experiências de leitura até a legitimação desses sujeitos como leitores assíduos que, por mais que pensemos o contrário, leem com frequência.

A autora ainda atesta que “no estado atual da pesquisa sobre literatura infantil e juvenil parece incontestável que os estudos sobre os textos, ou sobre sua utilização educativa, tenham que ser acompanhados por parte de seus destinatários” (COLOMER, 2003, p 386), tomando o leitor e a sua recepção do texto como eixo central das pesquisas em torno da leitura, dos fenômenos que a promovem e do seu

ensino, uma vez que “a relação entre os textos e os leitores é a origem e o centro de uma das linhas que parecem mais promissoras do progresso futuro desse campo” (COLOMER, 2003, p 386): a formação do leitor literário.

Definido, então, por Magda Soares (2003, p.90) como o desenvolvimento de competências que envolvem a língua escrita em práticas sociais inerentes a do leitor, o letramento é um processo longo e que ultrapassa a alfabetização – essa, vista como um “processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever” (SOARES, 2003, p.91).

Por ser um processo que se inicia muito antes da criança ter suas primeiras experiências com a leitura (propriamente dita), o letramento é um construto contínuo que se faz pela convivência e identificação com os textos presentes na rotina dela, sejam eles escritos ou orais, o letramento, diferentemente da alfabetização, ultrapassa o âmbito técnico da escolarização e se manifesta diariamente em diversas perspectivas na vida do leitor.

Segundo Zilberman (2012, p. 130), “a criança fica exposta igualmente ao letramento literário, já que desde pequena é iniciada ao universo da fantasia, que lhe aparece por meio da escuta de histórias” que se manifestam das mais diversas formas e situações, desde um conto-de-fadas contado pela mãe antes de dormir até o desenho animado que a criança vê na TV ou no cinema.

Notadamente, “o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos” (ZILBERMAN, 2012, p. 130), os quais são determinados pelas escolhas feitas a partir desse emaranhado de referenciais ficcionais, que faz surgir o interesse pela leitura de textos que se identificam com essas outras formas com as quais o leitor conviveu ainda no processo de aquisição dos hábitos leitura.

Para Cosson e Paulino (2009, p.67) o letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, assim sendo, o letramento literário não deve ser definido apenas como o “estudo das práticas sociais de leitura do texto literário ou, como tem se tornado ponto comum, os usos sociais ou público da leitura de escrita literária”, como pensa Zaponne (2008, p.53).

Se levarmos em consideração que “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto” (LAJOLO, 2009, p.101) e que o ato de ler é “um processo que, qualquer que seja o ponto de partida teórico, passa necessariamente

pelo leitor, autor, texto e contexto” (COSSON, 2014, p.41), compreenderemos, então, que o Letramento Literário passa por um longo caminho em que a aquisição da leitura ultrapassa a aquisição de estratégias técnicas, não é um processo que se inicia e acaba na escolarização ou na alfabetização, tampouco, ele se conclui quando o sujeito aprende a ler ou lê o seu primeiro livro.

Se pensarmos nas leituras literárias propostas em sala de aula, sobretudo no Ensino Médio, nos deparamos com indicações de obras que privilegiam um cânone baseado em textos que, de certa forma, se distanciam ainda do contexto social, histórico e cultural do leitor atualmente.

Em uma pesquisa realizada no ano de 2015, com professores das redes pública e privada do Município de Esperança na Paraíba, Vital e Duarte (2015) atestaram, após a aplicação de questionários, que 72% dos professores entrevistados dizem trabalhar com a leitura literária em sala de aula, porém apenas 36% sabe informar se seu aluno é um leitor assíduo, podemos entender pelos dados apontados na pesquisa que a maioria dos professores entrevistados não buscam conhecer a realidade leitora dos seus alunos.

A perspectiva aqui não é propor que o professor, ao tentar sondar as escolhas literárias de seus alunos, tente agradar, dentro da escola, aos interesses de leitura individuais de cada um de forma particular, o que seria quase que impossível e contraproducente se levarmos em consideração a realidade do ensino brasileiro, o tempo que aquele professor tem com cada turma em cada aula e a quantidade de encontros semanais.

Propõe-se, que, munido de dados sobre os gostos de leitura da turma, o professor procure adentrar no universo literário do grupo, para que as aulas de leitura e literatura na escola tentem criar uma certa aproximação entre o que o aluno está lendo fora da escola e as leituras que o professor irá propor.

No entanto, mesmo com as inovações no PNBE 2013/15, que traz para as bibliotecas públicas escolares publicações mais contemporâneas e que estão no convívio desse público leitor, Vital e Duarte (2015) perceberam em sua pesquisa que os professores de língua portuguesa ainda estão presos a propostas de leituras dos mesmos textos que sempre edificaram as bibliotecas escolares e as salas de aula como leituras obrigatórias.

Quando questionados se a leitura de *best sellers* seria uma estratégia interessante para o desenvolvimento do Letramento Literário no espaço escolar, 85% dos professores entrevistados por Vital e Duarte (2015) foram taxativos em afirmar que esse tipo de textos sequer deve ser encarado como Literatura e afirmaram repudiar o seu uso escolarizado por não encontrarem nesse tipo de obra a qualidade necessária para se indicar a um leitor, uma vez que a leitura que deve ser feita em sala de aula é unicamente a dos textos consagrados.

A fala de alguns desses professores diz muito sobre a realidade do ensino de leitura literária nas escolas brasileiras, e é de grande importância para a presente pesquisa uma vez que a intervenção fora realizada em uma escola pública estadual do referido Município.

Todavia é importante ponderar sobre o que é exposto pelos professores no texto de Vital e Duarte (2015), é complicada a postura de se limitar as aulas de Literatura aos clássicos do cânone literário, sobretudo ao cânone escolar que é mais limitado ainda, porém, é de bom alvitre citar que esses mesmos professores têm a obrigação de seguir um currículo que lhes são oferecidos pelo MEC, este mesmo órgão que indica no PNBE leituras de *best sellers* e que usa como prerrogativa nos PCN e PCENEM a ampliação dos horizontes de leitura dos alunos, é aquele que vai exigir do professor que ele faça, em suas aulas, a leitura dos clássicos que aparecem fragmentados na maioria dos livros didáticos ofertados nas escolas.

Uma vez que “a leitura integral de obras literárias canônicas não serve como atividade única para alcançar todos os objetivos da formação literária na escola, já que esta requer também atividades tais como leituras de fragmentos, escrita, exercícios, informações ou sistematizações conceituais” (COLOMER, 2007, p. 10), logo, o aluno que percebe que fora da escola pode fazer a leitura integral de um texto que o agrada, que atenda (ou até mesmo supere) seus horizontes de expectativas, não vai encontrar naquele espaço institucional o lugar para uma leitura que o apeteça, caso não haja mediação.

E mesmo estando presentes no currículo das aulas de Literatura, estes clássicos ainda são lidos de maneira inadequada, uma vez que, da forma como são explorados em sala de aula, percebemos que a fragmentação e o privilégio dado aos paradigmas históricos, acabam afetando na apreciação estética e temática dos textos,

que ora são explorados pelo viés linguístico, ora são pretextos para a resolução de atividades que abarquem o tema da unidade ou do capítulo do livro didático, que acabam afastando o aluno da identificação com aquele texto com o qual ele ainda não se identifica. O professor é obrigado, na escola, a cumprir um currículo que, muitas vezes, está distante da realidade do grupo de leitores que ele percebe em sala de aula.

Porém, se “ler é produzir sentido por meio de um diálogo, uma conversa” (Cosson, 2014, p.35), em muitos aspectos a escola se distancia disso. Não estamos falando em um diálogo que se coloque apenas entre o espaço do leitor e do autor, mas de uma interação que entenda o outro por meio de suas experiências em um conjunto social que reflete aspectos diversos que compõem sua história e suas vivências enquanto sujeito.

A leitura é individual, mas é social também, ela é dialógica, o leitor constrói sentidos a partir das experiências vivenciadas através do texto lido e das trocas com o meio que o circunda. Ela é, segundo Colomer (2007, p.31), um veículo capaz “de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade”, daí a sua característica dialógica, “e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p.31).

O principal passo para o efetivo vislumbre estético de uma obra literária pode ser justamente isso, a identificação, todavia, formar um leitor de literatura na escola pressupõe lidar com um leitor que se identifique com o que lê e que seja encarado como sujeito de suas escolhas, uma vez que “as pesquisas atuais em didática da literatura [...] mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura” (ROUXEL, 2013, p. 31).

Não estamos com isso defendendo a ideia de que a leitura dos clássicos canônicos seja esquecida, pelo contrário, enquanto professores devemos ter em mente que essas leituras são necessárias para a formação desses sujeitos enquanto leitores, seria leviano negarmos aos nossos alunos o acesso à leitura de obras mais sofisticadas, Dalvi (2013, p.74) atenta que o estudante deve ser incentivado a ter

contato com essas formas mais complexas de textos, no entanto ela frisa que a ideia de sofisticação não deve ser confundida com elitização.

A autora ainda atenta para a ideia de que o aluno deve sim, ter acesso à literatura que está no entorno da escola, aos textos mais marginalizados e que possam estar no escopo até das literaturas midiaticizadas, porém, atrelado a isso, ele deve ter acesso aos clássicos, uma vez que a escola pode ser o espaço em que um leitor irá ampliar seus repertórios de leitura, refinar seu olhar crítico e apurar seu nível de exigência.

“A literatura é a porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria [...] permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de cada um. Tudo o que lemos nos marca” (LAJOLO, 2010, p.44-45), porém, de certo modo, a escola se colocou entre o aluno e a leitura. Não queremos dizer aqui que a escola impõe determinadas leituras, porém, por cumprir um papel formador na vida do aluno, a escola acaba por sistematizar demais o que deve ser lido em sala de aula, distanciando do professor o papel de intermediador.

Em muitos casos, para cumprir o currículo anual escolar, o professor acaba por se privar de uma escolha de leitura por meio de uma conversa com os alunos e parte para a obrigatoriedade de leituras pré-determinadas, e poderia ser mais proficiente, fazer a intermediação, o diálogo e a recomendação das obras lidas com os interlocutores mais interessados: os alunos.

“É sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (ROUXEL, 2013, p.32), e o professor deve estar atento para isso, para levar a literatura ao campo da sensível, do inteligível, fazendo com que o aluno abrace a leitura e não a repudie, e isso pode se fazer possível por meio do Letramento Literário.

É fundamental que o professor atente para o processo de identificação do leitor com o texto para que aconteça o letramento literário em sala de aula visando a identificação do aluno com o que ele está lendo, partindo das vivências do grupo com o universo literário e da identificação com os universos ficcionais aos quais eles estão expostos, explorar as leituras dos alunos pode ser a melhor forma de levá-los à identificação com outras leituras que, até então, estavam distantes de sua realidade.

Essa mediação pode ser feita de forma que leve o aluno a perceber os diálogos existentes entre as obras que lê e as obras que o professor busca sugerir para leitura, como iremos propor com o relato das experiências feitas na intervenção que serviu de objeto de análise para este trabalho, é um processo demorado e que demanda troca e interação entre aluno e professor para que a leitura em sala de aula não se torne uma imposição para a obtenção de notas, mas que prime pelo vislumbre estético do texto literário.

É “a leitura literária ‘não obrigatória’, que fazemos por vontade própria, que¹ promove antes de tudo uma identificação e é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores” (REZENDE, 2013 p.108), leitor é aquele que consegue vivenciar o que lê, deve-se despertar no aluno um leitor que busca, como afirma Umberto Eco (2000, p.17), “ler de mil maneiras”, que se utiliza do texto como um “receptáculo de suas próprias paixões” para, assim, vivenciar a leitura como algo que o completa.

1.1. DA HISTORIOGRAFIA À RECEPÇÃO: UM (BREVE) PANORAMA

A história da literatura é um conceito moderno e tem, nos últimos 150 anos, trilhando caminhos tortuosos, até o Romantismo não se tinha uma divisão historiográfica da literatura, uma vez que o interesse pelo registro histórico da literatura só surge muito tempo depois dos antigos gregos e romanos.

Quando começou a se pensar numa história da literatura já se falava em uma decadência das letras, então, ela passou a ser encarada por professores de Retórica e bibliógrafos como um meio de preservação da memória dos antepassados e materiais de ensino. Nesse sentido eram selecionados trechos de autores julgados como superiores e mais representativos, geralmente os grandes escritores gregos, para comporem cadernos de citações e florilégios, como atesta Otto Maria Carpeaux (1985), na *História da Literatura Ocidental*.

Até então, a manutenção da “história da literatura” se resumia a uma seleção específica de textos que atendiam ao gosto destes estudiosos, que se centravam em uma preocupação didática no que tange à seleção dos textos e autores escolhidos para compor esses compêndios de citações e trechos específicos, começando a se pensar assim, em obra que pudessem compor o espaço escolar.

¹ Grifo nosso

Até que surge Quintiliano, que seleciona e indica uma bibliografia de textos dos principais autores gregos e latinos, no entanto, o historiador “tinha estabelecido uma tábua de valores; mas não tinha escrito uma história da literatura” (CARPEAUX, 1985, p.16). Todo esse interesse enciclopédico e bibliográfico, acaba por culminar em uma história literária, que circunscreve por meio de biografias que narram, em ordem cronológica, os autores e suas publicações.

No entanto, esse processo foi modificado pelos eruditos do Barroco que “preferiram aos dicionários bibliográficos as ‘enciclopédias críticas’, nas quais as biografias de eruditos célebres de todos os tempos, servia de pretexto para se lhes discutirem as opiniões filosóficas e religiosas da própria época. [...] Tinha nascido a crítica histórica” (CARPEAUX, 1985, p.17), mas não ainda uma História da Literatura propriamente dita, uma vez que estes estudiosos estavam trilhando caminhos ainda não explorados, visto que a Literatura ainda não havia sido estudada nesta perspectiva.

“A ligação entre história e crítica veio do pré-modernismo, com o seu forte interesse pelas tradições históricas das nações modernas e pela apreciação crítica de épocas então meio esquecidas” (CARPEAUX, 1985, p.19). Nessa perspectiva temos Johann Gottfried Herder como um dos maiores expoentes e considerado o fundador da história literária autônoma, com a qual surge o conceito de “Literatura Nacional”, responsável por pôr em questão e relevo as literaturas de outras nacionalidades, além das grega e romana.

Percurso que leva Erich Auerbach a inaugurar uma outra noção do que seria uma história da literatura, em que os conceitos de análise estilística da obra literária e da análise ideológica contribuirão para o futuro da legitimação desta história. Chegamos então ao conceito de História da Literatura que conhecemos a história de uma literatura internacional que se segmenta em grandes blocos temáticos, mas determinados por cisões temporais, as conhecidas “escolas literárias”.

Tal periodização é interessante em termos de sequenciação didática, tem sua validade por criar um paradigma histórico que situa a obra e o autor em espaços temporais que facilitam a didatização de algumas obras. Porém encontramos alguns problemas, em nosso dia-a-dia como professores, na aplicação desse paradigma: ao se determinar a colocação de um autor em tal período histórico, apenas pelo ano de publicação de sua obra, acaba-se por descartar os aspectos temáticos e estilísticos da obra, enquadrando-a em um período que pressupõe determinados caracteres aos

quais ela às vezes não se encaixa, vide a produção erótica de Olavo Bilac que destoa da estética esperada pelo período literário conhecido como Parnasianismo, o que torna esta opção excludente, uma vez que, por questões didáticas, irá se privilegiar as obras de Bilac que tragam as características mais próximas do Parnasianismo, por exemplo, para exemplificar o poeta em um Livro Didático.

Há a necessidade de se pensar na obra historicamente, para que não haja ausências no processo de formação do leitor, porém a visão meramente histórica acaba por excluir, de certa forma o leitor do processo de significação da obra literária.

Nos anos 60 do século XX, então, mais precisamente no ano de 1967, é que Hans Robert Jauss abre novos caminhos para a História da Literatura, e o modelo que se centrava apenas na estrutura autor-obra passa a ser revisitado e o leitor começa a ser alvo da análise do teórico, então, surge uma contribuição para a postulação de uma história da literatura, a Estética da Recepção.

Jauss passa a refletir sobre um modelo que tem no leitor o escopo da experiência estética, em que irá se refletir sobre como o leitor recebe uma obra literária e dá significado a ela. Assim, o “cronologismo” das épocas e escolas literárias, que fazia do leitor um “sujeito passivo da discussão presente sobre os fenômenos literários contemporâneos” (JAUSS, 1994, p.8), dá espaço a um modelo que busca no leitor o centro da apreciação do texto literário.

Para isso, Jauss postulou sete teses sobre a Estética da Recepção, que tinham por objetivo unirem história e estética, tomando o leitor como centro para se determinar como uma obra é recebida no seu tempo e posteriormente a ele.

As quatro primeiras teses se debruçam sobre a estética literária: i. Jauss defende que o diálogo de seus leitores com o texto lido é que determina a historicidade da obra, não apenas o cronologismo; ii. a segunda tese atenta para os saberes prévios do leitor como fatores preponderantes para a experiência literária; iii. Na terceira tese, Jauss considera as diferentes épocas em que uma obra pode ser lida como indicador do seu público leitor, o que pode ser revelado por meio de uma distância estética entre os horizontes de expectativa do leitor e os que são suscitados pela obra; iv. na quarta tese é levado em consideração o tempo histórico do leitor, a obra literária passa a ser vista como um texto aberto a novas construções de sentido independentemente do período em que foi publicada, Jauss atenta para a construção de novos horizontes de expectativa por meio de sentidos que são construídos historicamente.

As três últimas teses, por sua vez, atendem à história literária: v. na sua quinta tese, Jauss atenta para o valor diacrônico da obra literária, em que o texto passa a ser visto como uma estrutura que tem o seu sentido modificado a partir de cada leitura, é conjunto de diversas possibilidades que dialogam com o leitor; vi. na sexta tese Jauss atenta para o aspecto sincrônico da obra literária, em que o estudo da obra literária deve levar em consideração as inúmeras recepções produzidas ao longo do tempo, mas também deve se voltar para como a obra foi recebida em seu ano de publicação; vii. por fim, na sétima tese, Jauss considera o encontro dos aspectos sincrônico e diacrônico, para compreender a experiência cotidiana do leitor e a ruptura de seus horizontes de expectativa, o que irá levar o leitor para o caminho da crítica literária, ultrapassando os aspectos históricos e estéticos, fazendo-o perceber o que aparece de forma exógena na obra.

Desse modo, o teórico propõe uma renovação na história da literatura que agora vai perceber na figura do leitor a do historiador, uma vez que “antes de ser capaz de compreender e classificar uma obra, o historiador da literatura tem sempre de novamente se fazer-se, ele próprio, leitor” (JAUSS, 1994, p.24).

Jauss contribui para uma nova corrente teórico-histórica que deixa de ver a literatura como um ente ontológico, mas como um construto de observações, em que o leitor que a recebe, em seu tempo específico, dar significados ao texto lido, logo, ela passa a ser um ente simbiótico, que existe não apenas por si só, mas pela relação dialógica entre autor-obra-leitor/leitor-obra-autor, questionando, assim a noção de que a literatura é uma sequência de eventos determinados por aspectos históricos.

Desse modo, a literatura passa ser encarada como acontecimento e “cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores” (JAUSS, 1994, p.26) que agora são percebidos como críticos e autores, pois são eles que experenciam a obra.

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. (JAUSS, 1994, p.28)

Notadamente, podemos encarar que a experiência estética será inicialmente determinada pelas experiências prévias do leitor ao se deparar com um novo texto

literário, o que pode ser determinado pelas leituras prévias desse sujeito que, ao maturar seu universo de leitura, vai encontrando subsídios para identificar os avisos, sinais ou identificações implícitas no texto.

Assim, “a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para determinação de seu valor estético” (JAUS, 1994, p.31), a forma como a obra será recebida em seu tempo, ou posteriormente a ele, poderá conferir o seu caráter artístico.

A reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra (JAUSS, 1994, p. 35).

Portanto, se no seu período de produção o que hoje é determinado como clássico não recebia tal alcunha, podemos considerar que para essa obra ser entendida como tal na contemporaneidade ela precisou ter seus horizontes reconstruídos, relacionando-se dialogicamente com a obra do presente, em que o leitor gera novas perguntas e vai buscar as respostas no momento de produção de tal obra, “relação essa em decorrência da qual a obra do passado somente nos pode responder e ‘dizer alguma coisa’ se aquele que hoje a contempla houver colocado a pergunta que a traz de volta ao seu isolamento” (JAUSS, 1994, p.40), numa relação em que media o outro (presente/passado).

Jauss (1994, p.44) ainda afirma que uma nova obra pode gerar a busca, por parte dos leitores, de obra já esquecida, como se determinada obra abrisse uma nova recepção trazendo a tradição de volta para o presente. Isso pode se dar por meio do diálogo intertextual de uma obra com outra, ou por meio do resgate intencional de valores estéticos que criam uma ponte entre uma obra e outra.

Desse modo, o novo texto reabre os horizontes do anterior, agindo diacronicamente e criando laços estético-recepcionais, um devir permanente que se mantém vivo por meio do constante diálogo entre a tradição e o novo, assim “o novo torna-se também uma categoria histórica quando se conduz a análise diacrônica da literatura” (JAUSS, 1994, p.45).

Nesse percurso, a teoria estético-recepcional ultrapassa a ideia de se romper horizontes de expectativa, podemos entender, então, que ela amplia os horizontes de expectativa do leitor, uma vez que propõe ver a relação entre texto e leitor a partir de viés dialógico que subsidia o leitor a construir parâmetros que contribuirão na recepção de textos de naturezas, origens e épocas diferentes, com isso, ressignifica pressupostos que estão no escopo da estética, história e historiografia literárias.

O leitor é levado a entender a leitura do texto literário como uma provocação, um instrumento que ampliará a visão crítica desse indivíduo que passará a se reconhecer como um leitor propriamente dito, que consegue contemplar na leitura os aspectos psicológicos, éticos e sociais de uma obra e seus efeitos sobre os valores históricos e estéticos intrínsecos ao texto.

Notadamente, as discussões, reflexões e aprofundamentos promovidos pela Estética da Recepção no tocante aos estudos do efeito da literatura na formação de um sujeito são de grande valor para refletir sobre a recepção do texto literário no contexto do ensino.

1.2. LETRAMENTO LITERÁRIO E LITERATURA DE MASSAS: POR UMA CULTURA LETRADA

Da mesma forma e seguindo a mesma perspectiva dos pressupostos da Estética da Recepção, nas teses defendidas por Jauss (1979;1994;2001), que desenvolveu estudos fundantes sobre o lugar atribuído como próprio para o leitor e para construção de sentidos no texto literário, a estudiosa Márcia Abreu, em sua obra *Cultura Letrada* (2006), promove reflexões bastante atuais sobre produção e circulação de livros de literatura, influências construídas a partir de um cânone acadêmico, e ainda, suportes e veículos que definem os caminhos do texto literário dentro e fora da escola.

No contexto apresentado pela autora, insere-se a necessidade de discussão sobre a importância das literaturas de massa no processo de formação de leitores inseridos nessa cena contemporânea de leitura literária. Cenário configurado por uma infinidade de produções que se alocam em um ambiente distante do cânone literário escolar, conhecido pela periodização e escolarização da literatura, por seu caráter massivo e popular está mais distante ainda da escola, mas ferve em um espaço diverso e multifacetado que vai além dos currículos escolares.

Tal pressuposto é determinado por uma elitização da definição do que é um texto literário, definição esta que historicamente foi não construída por um público leitor diverso e heterogêneo, mas por um seleto grupo de estudiosos, críticos e intelectuais que pressupõem que determinados aspectos linguísticos, estéticos e temáticos são preponderantes para definir quando um texto é ou não literário.

Essa literatura, no entanto, surge em um momento muito peculiar, em que se anunciava a morte do livro e a obsolescência dele em detrimento a outras formas de se consumir narrativas, a exemplo da televisão, do cinema, dos videogames e da recente internet e seus inúmeros instrumentos de realização. Muitos estudiosos como Galvão (2005, p.11), chegaram a afirmar e confirmar essa que esta “morte” do livro se devesse à profusão dos “meios audiovisuais, variados e em incessante reinvenção a partir do computador e da internet”.

Segundo Machado (1994, s/n), na transição do século XIX para o século XX, alguns estudiosos já anunciavam a morte do livro impresso dada a revolução da era digital e as novas formatações que o texto literário assume para se adequar aos novos suportes midiáticos, em suas especulações, o livro “estaria fadado a desaparecer diante das vantagens de suportes e formas mais versáteis ou mais atraentes de reprodução e disseminação de ideias”, plataformas como a tela do computadores, *smartphones*, *tablets* e *e-readers*, passaram a ser vistos como uma ameaça à vida útil do texto impresso.

Furtado (2003) atenta para um fato importante no modo de consumir um texto escrito, para o estudioso, os desafios no modo de produzir, propagar e ler literatura estão imbricados ao uso da internet e sua íntima ligação com os avanços das tecnologias digitais.

Chartier (1998, p.7) aponta para uma comparação entre a evolução no modo de ler na era digital com o advento da imprensa no século, em que o modo de se consumir o texto evoluiu, partindo das publicações feitas por meio de manuscritos para a impressões produzidas por um maquinário robótico que popularizaram a literatura no mundo. Antes da imprensa de Gutemberg, “em meados de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, e de repente uma nova técnica baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita” Chartier (1998, p.7). No entanto,

a invenção do códice no Ocidente não modificou os meios de reprodução dos textos ou dos manuscritos. A invenção de Gutenberg não modificou a forma do livro. As revoluções nas práticas de leitura ocorreram no contexto de uma certa estabilidade quer nas técnicas de reprodução dos textos quer na forma e materialidade do objeto. Ora, hoje, estas três revoluções - técnica, morfológica e material – estão perfeitamente interligadas (CHARTIER, 2002 apud FURTADO, 2003, p.1).

E talvez, para muitos desses acadêmicos, os adventos tecnológicos do final do século XX, “afugentaram legiões de potenciais leitores de livros, em especial os iniciantes” (GALVÃO, 2005, p.11), pelo fato de os adventos tecnológicos tornarem o acesso ao texto mais instantâneo e facilitarem no processo da leitura.

Para alguns eles, a vida do livro impresso, e com ele a conquista de novos leitores para os clássicos canônicos, estaria morrendo junto com o surgimento de novas práticas de leitura que passariam a se manifestar em novos suportes, “por exemplo na tela do computador, ou em texto impresso artesanalmente a partir dela, ou em revistas e boletins eletrônicos circulando pela internet” (GALVÃO, 2005, p.11), mas o livro enquanto objeto impresso, teria um fim.

Podemos concordar com as previsões de que a leitura literária se desdobraria em novas práticas e suportes diferentes, também é notável que a internet hoje tem grande força na propagação do texto literário e na manutenção das práticas de leitura dos mais experientes.

Mas as previsões de que o livro impresso morreria e perderia força acabaram por não se confirmarem, pelo contrário, podemos arriscar dizer que o advento da internet e dos veículos tecnológicos, bem como o poder da repercussão midiática, foi o que alavancou a venda de livros físicos ao redor do mundo, e “apesar de todos os prognósticos pessimistas, e até apocalípticos, acerca do futuro do livro (ou melhor, da literatura) nesta nova era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a palavra literária escrita está mais viva do que nunca” (COELHO, 2000,p.15).

Para Laignier e Martins (2011, p.7), “a convivência e convergência entre as mídias existem e possibilitam que meios diferentes coexistam, se complementem e ajudem no desenvolvimento do outro”, desse modo, podemos afirmar que a expansão do mercado digital de livros não implica na omissão ou desaparecimento da edição de livros impressos.

Pelo contrário, segundo Ungaretti e Fragoso (2012), as publicações em *design* digital abriram precedentes para uma evolução que culminou numa renovação do aspecto impresso do livro, fazendo com que ambos coexistam e ocupem seus espaços definidamente particulares. O advento do e-book não pode ser encarado como o prenúncio do desinteresse do público pelo livro impresso.

Essa constante evolução do design do livro modernizou as práticas de leitura com o passar do tempo, o que outrora era percebido como um consumo coletivo, em que a audição da história era encarada como leitura, passou a ser um ato que ora é individual ora é coletivo, mas o que tem em comum nas várias e inúmeras práticas de leituras, são as necessidades do leitor, que tipo de leitura ele quer fazer/ver/ouvir, o texto, nesta perspectiva “é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo” (ECO, 2000, p. 39).

Partimos, então, da perspectiva de que a leitura literária “se modernizou substantivamente nos últimos vinte anos, para poder adequar-se à mudança produzida nas condições de recepção de seus destinatários” (COLOMER, 2003, p.14).

A literatura tem um papel social a cumprir, esse caráter vem imbuído de perspectivas históricas, ideológicas, políticas e culturais que estão no construto das produções que circulam no mercado e que atingem os mais diversos tipos de leitores, é nítido que essas obras causam um efeito positivo sobre esses leitores, elas os formam e os mantêm no mundo das letras, e é óbvio que o percurso natural da escola é o de absorver esse tipo de produção nos eu currículo, no entanto, é um caminho ainda cheio de entraves e que irá se deparar com muita resistência.

Para Colomer (2003, p.23), “a escola permaneceu ancorada em uma leitura ‘formativa’ de cartilhas, antologias e livros didáticos”, que têm a literatura e a leitura literária representadas por meio de periodizações, fragmentos e privilégios esteticamente predeterminados, de autores privilegiados e pré-selecionados, mas que deixa de fora da seleção do cânone escolar uma grande parcela de autores que poderiam servir como fios condutores de leitura no momento da mediação do professor.

“A escola ensina a ler e a gostar de literatura. *Alguns* aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que *quase todos* aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente do seu gosto pessoal” (ABREU, 2006, p.19), podemos dizer que as práticas de leitura na escola, e sua mediação por parte de alguns profissionais de ensino, nos últimos anos vem nadando contra a

corrente dos fenômenos de leitura que tomaram conta do mundo e do universo de muitos jovens leitores.

Se pensarmos nesse jovem leitor e como a literatura representa para ele um acontecimento, algo que o transformou no ato leitura, que teve para ele, de alguma forma, um efeito catártico ou de individuação, iremos perceber que essas experiências de leitura “provêm de obras que os confrontaram com grandes questões existenciais que marcaram nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento, etc.” (ROUXEL, 2013, p. 24).

Precisamos lembrar que “a literalidade não está apenas no texto [...] e sim na maneira como ele é lido. Um ‘mesmo’ texto ganha sentidos distintos de acordo com aquilo que se imagina que ele seja [...], a qualidade estética não está no texto, mas nos olhos de quem lê” (ABREU, 2006, p. 29-34), ou seja, na forma como aquele texto é recebido e significado pelo leitor.

É de bom lembrar que os textos literários que atingem o *locus* da escolarização não levam em consideração o olhar do leitor para o texto literário, tampouco as significações feitas por ele, e muito menos que tipos de leitores estão sendo formados por esses fenômenos midiáticos de leitura.

O que a escola leva em consideração, no atual contexto, e desde que a literatura foi levada para dentro dos seus muros, é o crivo de uma parte dos críticos que afirmam ser uma boa obra aquela que atenda aos seus critérios cristalizados de literalidade, nesse sentido, “o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto de bens simbólicos” (ABREU, 2006, p.40).

Sendo a literatura um produto cultural e histórico, e sendo o livro uma das formas de expressão cultural mais contundentes da humanidade, que sobrevive e se mantém presente e atuante mesmo em tempos tão midiaticizados como o nosso, atravessando espaços, tempos e culturas diferentes, se renovando e reconfigurando, podemos dizer que a literatura e o livro são artefatos sociais que estão condicionados a definições distintas dependendo do grupo social e da época em que ele circula.

O que era literatura para os jovens do século XIX talvez não tenha o mesmo valor para os jovens do século XXI, podendo acontecer o percurso inverso também, e àquele texto ao qual não eram atribuídos valores literários no século XX talvez passe a ganhar uma maior valoração no século XXI, “estamos tão habituados a pensar na literalidade intrínseca de um texto que temos dificuldade em aceitar a ideia de que não

é o valor interno da obra que a consagra” (ABREU, 2006, p. 41), mas a forma como ela é recebida por seu público, independentemente do período em que circula.

Nesse sentido, “mais do que o texto, são os conhecimentos prévios que temos sobre seu autor, seu lugar na tradição literária, seu prestígio (etc.) que dirigem nossa leitura” (ABREU, 2006, p.49), é isso, também, que faz um texto de Guimarães Rosa ser considerado superior a um de J.K. Rowling, ideia muitas vezes legitimada por noções políticas, históricas e sociais, no entanto.

“A avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes” (ABREU, 2006, p. 59), esse é um fator que está muito atrelado à recepção de um texto literário ou de qualquer outra peça artística, muitas vezes o crivo da crítica pouco importa para o julgamento do leitor sobre um texto que ele leu e se identificou, um texto no qual ele encontrou identificação, um texto que atendeu ou superou seus horizontes de expectativas.

“Muitos, entretanto, tomam algumas produções e algumas formas de lidar com elas como as únicas válidas” (ABREU, 2006, p.59), e são as formas prestigiadas que acabam por determinar e construir no inconsciente coletivo a ideia do que seja a Grande Literatura, a Alta Literatura ou o Clássico, e é essa noção que determina qual texto vai para a escola e qual vai ocupar o espaço de fora.

A obra literária é também aquela que se liga ao seu leitor acessando pontos, espaços, memórias, sensações, sentimentos, vivências, experiências com as quais ele já havia lidado, o que nos remete diretamente a alguns preceitos da Estética da Recepção quando reflete que “a experiência estética não se esgota em um ver cognoscitivo (*aisthesis*) e em um reconhecimento perceptivo (*anamnesis*)”, ela se prolonga, se estende ao/com o leitor que “pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa” (JAUSS, 1979, p.65).

Do mesmo modo acontece com essa nova geração de leitores se pensarmos no contexto histórico em que eles se alocam, em que um *boom* de leitura marcou com profundidade os anos de 1990/2000 com a preponderância da leitura de narrativas ficcionais e fantásticas na formação de leitores literários.

As produções literárias desse momento, no entanto, além de figurarem um evidente fenômeno de leitura, tornaram-se grandes fenômenos editoriais de venda, o

que talvez tenha sido o fator preponderante para o distanciamento da escola desse tipo de leitura que, por mais que tenha conquistado um número quase que incalculável de leitores ao redor do mundo, ainda é vista pela crítica como empobrecimento da literatura.

Essa leitura que ultrapassa os currículos escolares, por sua vez, se realiza por meio de uma literatura que passa a ser vista, por parte dos seus usuários, como “um bem social que se escolhe segundo os interesses pessoais de cada um e que é suscetível de produzir uma satisfação imediata” (COLOMER, 2007, p.23), e ao mesmo tempo prolongada, uma vez que é perceptível que esses leitores não se contentam a ler esses livros uma única vez e os deixar nas prateleiras empoeiradas, pelo contrário, essa leitura é tão satisfatória que eles fazem questão de reler seus livros e construir novos e intermináveis significados a cada leitura.

É uma modalidade de leitura que promove a busca incessante por novos títulos que contemplem e/ou rompam com seus horizontes de expectativa, o que corrobora com o pensamento de Iser (1999, p.97) quando afirma que “a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo”.

Nos deparamos, então, com uma geração de leitores que são afetados e transformados pelo que leem, uma geração em que a literatura se aproximou (e se aproximou de dela) e se fez presente formando leitores em um momento em que o mercado infanto-juvenil ainda era muito restrito a autores e obras específicas, em que esse público ainda não era encarado como um segmento com muito potencial de venda.

Esse fenômeno, por sua vez “dinamitou a antiga função da escola de transmitir um *corpus* literário nacional, limitado, ordenado e valorizado segundo uma tradição uniforme, essencialmente literária” (COLOMER, 2007, p. 23).

Essas produções democratizaram o ato de ler, formando leitores que agem ativamente durante o processo de escolha da leitura, pois não se tem mais “uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor” (PETIT, 2009, p.32). Temos, então, uma literatura que está inserida nos espaços individuais de cada leitor e isso é determinado por ele.

Nesta perspectiva, a leitura de livros passou a ser “o ponto de intersecção entre leitura, literatura infantil e juvenil e ensino de literatura” (COLOMER, 2007, p. 9). Contudo, o ensino sistemático de literatura através dos séculos, tal qual ainda é institucionalizado nas escolas, que busca nessa estrutura ainda calcada nos ideais linguísticos, morais e culturais, tomar o texto literário como suporte ou pretexto para o ensino da língua materna, “não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse” (COLOMER, 2007, p.15).

É preciso ter em mente que a sala de aula pode realizar um papel regulador, uma vez que “ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos ‘textos de leitores’, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores” (ROUXEL, 2013, p.23).

É certo que “na maior parte do tempo, o gosto estético erudito é utilizado para avaliar o conjunto das produções, decidindo, dessa forma, o que merece ser Literatura e o que deve ser apenas popular, marginal, trivial, comercial” (ABREU, 2006, p.80), alocando longe dos currículos escolares obras que vêm cumprindo ao longo dos últimos anos, e muito antes disso até, um papel fundamental na formação de novos leitores.

Entretanto, a escola vem abrindo seus horizontes no que tange às escolhas e seleções de livros indicados para a leitura, alguns livros didáticos já trazem textos que estão fora do cânone escolar e que podem dialogar com os clássicos, indicações de links externos e intertextos com outras linguagens, que podem fazer com que o aluno encontre elos entre o que lê e o que a escola ode propor para ele ler.

Esse percurso é fruto de uma construção, de um processo que não pula etapas, mas que dá ao leitor a liberdade de escolher o que lê e como lê no momento que lhe apetecer, mas também encontrar na escola e no professor uma instância que pode identificar-se com o seu universo particular, fazendo assim, do espaço escolar, um ambiente em que a leitura pode existir de maneira agradável e prazerosa.

CAPÍTULO II

Imagine-se a si mesmo penetrando em uma paisagem estranha. Um mundo de magos, de pessoas dependuradas de cabeça para baixo, e de dançarinos ao ar livre. Você pode entrar saltando de uma elevação, através de uma caverna escura, de um labirinto, ou até mesmo penetrando numa toca de coelho à caça de um coelho vitoriano com um relógio de bolso.

Seja qual for o caminho que escolher, você será um louco se fizer isso. Por que perscrutar o profundo mundo da mente quando você pode ficar em segurança no ambiente comum do emprego, do lar, e da família?

Herman Melville, em *Moby Dick*, advertia seus leitores a não darem um passo sequer fora do caminho comum traçado pela sociedade. Você se arrisca a não voltar.

A LITERATURA FANTÁSTICA/MARAVILHOSA E O LEITOR LITERÁRIO

Discutiremos neste capítulo acerca da Literatura Fantástica e da definição do que seria um texto fantástico nas perspectivas de Todorov (2014), Held (1980), Furtado (1980), Roas (2001;2014) e Ceserani (2006), para então adentrar na discussão sobre a importância dessa literatura na formação de leitores. Discutiremos, ainda, as perspectivas teóricas e metodológicas sobre a literatura fantástica no contexto do ensino, voltando nossos olhares para a proposta de intervenção. Também serão feitas as análises dos contos que compuseram o corpus da antologia lida em sala de aula, bem como uma breve exposição da vida e da obra de seus autores.

1. NOS MEANDROS DO REAL E DO SOBRENATURAL: O FANTÁSTICO E O MARAVILHOSO

É comum dizer que a leitura de ficção exerce uma grande influência no jovem leitor de literatura, sobretudo os universos ficcionais que envolvem a literatura fantástica. O contato com o lúdico, com o aparentemente impossível, desperta no leitor desse tipo de produção uma identificação, em que ele busca perceber seus questionamentos por meio dos elementos míticos e arquetípicos que esse tipo de texto proporciona.

Se pensarmos nas mais antigas produções literárias produzidas pelo homem, iremos perceber que elas aparentam ter caracteres fantásticos, desde os mitos orais, contos populares, cantigas, epopeias e narrativas de cunho sagrado. Sendo um “produto da imaginação criadora do homem, o fenômeno literário se caracteriza por uma duplicidade intrínseca: é simultaneamente abstrato e concreto” (COELHO, 2000, p. 64), e essa ambivalência se faz ainda mais palpável quando nos deparamos com textos da literatura fantástica.

Ela é abstrata porque é originária de uma força geradora que está no escopo das ideias e emoções: nasce do mítico, do arquetípico, de experiências sensoriais e psíquicas, de situações simbólicas; é concreta “porque tais experiências só têm realidade efetiva quando nomeadas, isto é, transformadas em linguagem ou em

palavras” (COELHO, 2000, p. 64), a escrita (o livro), por sua vez, é o suporte físico que dá concretude ao que seria intangível.

Entretanto, sobre a Literatura Fantástica, em uma primeira abordagem teórica sobre o gênero, digamos que a ela pertencerá a “toda obra na qual temática, situação, atmosfera, mesmo linguagem, ou tudo isso junto, nos introduzirão num outro mundo que não o da percepção comum” (HELD, 1980, p. 30).

No entanto, esta visão pode ser aplicada a qualquer gênero literário, não seria esta a definição que abarcaria uma aceção do gênero que aqui queremos desenhar, porém, já serve como um gatilho para que possamos começar a pensar quais elementos podem constituir esse tipo de narrativa que vacila entre o real e o sobrenatural.

Neste primeiro momento, podemos pensar que o efeito fantástico seria determinado por aquilo que nos é “diferente, estrangeiro, estranho, que nos permite voltar, pouco a pouco, ao longo da reflexão, a esses diferentes componentes” (HELD, 1980, p. 30), o que também pode ser aplicável à maioria dos textos literários e não dá solidez para afirmar com ele se concretiza.

Diversas são as correntes que têm pensado o Fantástico enquanto gênero literário, desde o estruturalismo todoroviano à estética da recepção, a crítica literária vem traçando percursos teórico-metodológicos em busca de definir o lugar destas narrativas, o que tem resultado em inúmeras aceções que traçam diversos aspectos que podem caracteriza-lo.

Desde o vasto *corpus* que compendia textos que podem ser classificados dentro da definição, surgiram, nos últimos 50 anos, bastantes visões que conflitam entre si a partir do ponto de vista crítico-analítico, gerando métodos e definições que limitam, a partir de determinada corrente crítica, de modo que “ainda não contamos com uma definição que considere em conjunto as múltiplas facetas disso que demos por chamar de literatura fantástica” (ROAS, 2014, p.29).

No entanto, segundo David Roas (2014), há um ponto em comum que une estas correntes críticas que pensam e tentam classificar o Fantástico enquanto gênero em detrimento dos seus circunvizinhos (o Estranho e o Maravilhoso) é o fato de que

a presença do elemento sobrenatural² é imprescindível para que o efeito fantástico exista em um texto.

O sobrenatural, seguindo esta linha de raciocínio, aparece nestes textos atrelado a um espaço que emula o real, em que um ambiente similar ao que o leitor habita é “invadido” por elementos sobre-humanos, extraterrenos, paranormais, dentre outros elementos exógenos à realidade que passam a coexistir naquele plano real. Nesse sentido, quando os elementos sobrenaturais excedem os limites da realidade, passando a conviverem com ele em um mesmo plano, acontece o Fantástico. Deste modo, “a narrativa fantástica põe o leitor diante do sobrenatural [...] para interrogá-lo e fazê-lo perder a segurança diante do real” (ROAS, 2014, p.31).

Podemos citar como um bom exemplo para este fenômeno o conto “A menina de lá”, de João Guimarães Rosa, presente no volume *Primeiras Estórias* em 1969, uma vez que os eventos sobrenaturais que giram em torno da personagem Nhinhinha levam as demais personagens, bem como o leitor, a questionarem as leis naturais, admitindo, por meio da anormalidade da menina e dos eventos desencadeados pelos seus desejos *sui generis*, que o real e o sobrenatural podem coexistir no plano do concreto.

Por outro lado, o Fantástico vacila quando a presença do sobrenatural extrapola tanto o real, que passa a ocupar o seu espaço sendo admitido como a única realidade possível, quando isto acontece, nos deparamos com o Maravilhoso.

Esta estrutura pode ser encontrada nos contos de fadas como *Os contos da Mamãe Gansa*, em algumas narrativas míticas e de aventura como *O senhor dos Anéis* e *As crônicas de Nárnia*, em que a existência do fator “Era uma vez... Em uma terra distante...” desloca o leitor do seu espaço real/natural e o situa em um outro espaço que está alocado no âmbito do irreal/fantasia.

Diferentemente do universo Fantástico, o mundo Maravilhoso é um lugar que está para além do espaço físico conhecido pelo leitor, a oposição natural/sobrenatural que acontece no primeiro, não é possível no segundo, uma vez que na narrativa Maravilhosa tudo é possível e inquestionável, não há espaço para o leitor entrar em confronto com suas experiências de mundo, ele é arrebatado para outro lugar que se

² É preciso ponderar que esta não é a única instância que atribuirá o *status* fantástico a uma narrativa ficcional, porém será o ponto da partida para o percurso metodológico que assumiremos a partir de então.

situa em um espaço unicamente não real. Assim, “quando o sobrenatural se converte em natural, o fantástico dá lugar ao maravilhoso” (ROAS, 2014, p.34).

Podemos exemplificar isso com “O conto dos três irmãos”, de J.K. Rowling, publicado no volume *Os contos de Beedle, o Bardo* no ano de 2008, em que o narrador, ao deslocar o leitor para um espaço, um tempo e um ambiente exógenos ao espaço físico familiar a ele, constrói um universo em que o sobrenatural é admitido como o real.

A presença de personagens míticos e fantasiosos, a ponte mágica que é protegida pela Morte que impede a passagem de três bruxos irmãos, um lago misterioso que quase tem vida própria e guarda relíquias prodigiosas, são encarados como reais naquele contexto, uma vez que o leitor foi situado de que os fatos acontecem em uma terra idealizada e que os eventos aconteceram em um tempo indeterminado.

Todos os eventos ali descritos são naturalizados e sua verossimilhança é irrefutável, não é que os limites entre a realidade e a fantasia sejam transgredidos, pelo contrário, na narrativa Maravilhosa estes limites sequer existem.

A dicotomia Fantástico/Maravilhoso pode ser encarada por duas vias: de um lado está o Fantástico, em que o sobrenatural e o real confrontam-se de maneira problemática, coexistem, mas um não supera o outro, pois o narrador, as personagens e o leitor enfrentam o primeiro com espanto, uma vez que têm o segundo como referencial de partida; do outro lado temos o Maravilhoso, que transporta para o âmbito cotidiano o insólito, que passa a ser visto pela ótica de uma expressão realista, quando o leitor admite que aqueles fatos sobre-humanos são reais apenas dentro daquele universo criado para a narrativa.

Porém, como dito anteriormente, o aspecto sobrenatural não é o fator preponderante para se definir a Literatura Fantástica, outro aspecto a ser observado é o contexto sociocultural que entremeia a obra, é importante atentar para o fato de que “toda representação da realidade depende do modelo de mundo de que uma cultura parte” (ROAS, 2014, p.39).

Nesse sentido, podemos entender que o fator biográfico pode influenciar nas escolhas que o autor irá fazer para a construção do seu universo narrativo,

notadamente, os mitos, os arquétipos, as lendas, os causos e as personagens que caracterizam o emaranhado cultural do autor reverberarão na ficção como parte do construto da fantasia.

Por exemplo, o mundo sobrenatural do Sertão mineiro, que permeou a vida de Guimarães Rosa, pode ter sido acessado para a construção do escopo extraterrestre de “Um moço muito branco”, na construção do ambiente duplo, insólito e extra-sensorial “A terceira margem do rio”, ou na trama paranormal e mística de “A menina de lá”.

O mesmo pode ter acontecido com os elementos da magia e da bruxaria, com a forma como é representada a vida após a morte ou a construção dos seres elementais na obra de J.K. Rowling, que podem ter sido acessados pelo convívio da autora com a tradição oral da Grã-Bretanha.

No entanto, elencar categorias que definam o gênero é percorrer por terreno movediço, portanto, se faz necessário retomarmos alguns estudos fundantes que pensaram o Fantástico em seu aspecto também estrutural.

Para tanto, recorreremos a Todorov (2014) em sua *Introdução à literatura Fantástica* que, por mais que apresente lacunas na sua definição, ainda é o aporte teórico que podemos tomar como referencial para se pensar em como se realiza o gênero em seu aspecto estrutural. Para o estudioso, o efeito fantástico nasce da vacilação entre os eventos que se realizam no âmbito natural e também no âmbito sobrenatural. Nesse sentido, para Todorov (2014), o Fantástico aloca-se entre dois espaços vizinhos que define com Estanho e Maravilhoso.

Teríamos, nesta perspectiva, um gênero fugaz, dependente da hesitação do leitor que se realiza por meio de uma percepção ambígua, o que dá vida ao caráter fantástico da obra que não será vista, sequer interpretada, por vias poéticas ou alegóricas. Essa hesitação

mostra o homem circunscrito à sua própria racionalidade, admitindo o mistério, entretanto, e com ele se debatendo. Essa hesitação que está no discurso narrativo contamina o leitor, que permanecerá, entretanto, com a sensação do fantástico predominante sobre explicações

objetivas. A literatura, nesse caso, se nutre desse frágil equilíbrio que balança em favor do inverossímil e assenta-lhe a ambiguidade. (RODRIGUES, 1998, p. 11)

Por sua dualidade, por estar entre a tênue linha entre o real e o imaginário, o fantástico, nesta perspectiva teórica, está no plano da incerteza, podendo durar apenas o tempo da hesitação do leitor com o texto e, geralmente, com a personagem principal – porém essa hesitação pode vir da identificação imediata com outras personagens do texto.

Segundo Todorov (2014) esse gênero pode se evanescer e diluir, a qualquer momento, em outras modalidades, perdendo assim o *status* de um gênero autônomo se tornando um gênero limítrofe entre o estranho e o maravilhoso.

Se o leitor, ao concluir a leitura, “decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga” (TODOROV, 2014, p.48) ao estranho, “se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado” (TODOROV, 2014, p.48), adentra-se no maravilhoso.

Deste modo, Todorov (2014) pondera acerca de subgêneros que estão na circunvizinhança da tríade estranho-fantástico-maravilhoso, uma vez que aquilo que o filósofo definiria como “fantástico puro” está nos limites do “fantástico-estranho” e do “fantástico-maravilhoso”.

O primeiro, definido por “acontecimentos que parecem sobrenaturais ao longo de toda a história, mas no fim recebem uma explicação racional” (TODOROV, 2014, p. 51), a exemplo da contística de Edgar Allan Poe. O segundo, ocupando o espaço da “classe das narrativas que se apresentam como fantásticas e que terminam por uma aceitação do sobrenatural” (TODOROV, 2014, p.58), uma aceitação inquestionável e que “pelo próprio fato de permanecer sem explicação, não racionalizado sugere-nos realmente a existência do sobrenatural” (TODOROV, 2014, p.58), tomaríamos como exemplo *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Até então, podemos perceber, nas definições de Todorov (2014), que estamos diante de um gênero vacilante, que está na imprecisão entre o estranho e o

maravilhoso, chegando muitas vezes a se confundir com os seus gêneros vizinhos, determinar em que ponto se aloca o gênero fantástico é uma tarefa árdua e minuciosa.

No entanto, “a presença ou ausência de certos detalhes permitirá sempre decidir” (TODOROV, 2014, p.58) em que *locus* estamos, um desses detalhes é quando começamos a perceber na narrativa a possibilidade de uma explicação racional para os fatos, até então, sobrenaturais ou transcendentais, “embora a racionalização convincente represente um perigo supremo para o fantástico, isso não impede que o texto ‘explicado’ evidencie muitas vezes, na parte que a antecede, o conjunto das características do gênero, podendo, até, constituir um modelo apreciável de vários aspectos da sua construção” (FURTADO, 1980, p. 65).

No entanto, essa é, para Todorov (2014), a primeira via de vacilação do fantástico, aquela em que o leitor julga os acontecimentos narrados partindo da posição de identificação com a personagem, admitindo uma explicação racional para eventos sobrenaturais ou atribuindo o caráter real a eles.

Mas os limites do fantástico ainda encontram outras vias pelas quais ele pode oscilar, entrando em contato com mais dois gêneros limítrofes: a poesia e a alegoria. Nesse sentido, o leitor atravessa para outros níveis, em que “se interroga não sobre a natureza dos acontecimentos, mas sobre a do próprio texto que os evoca” (TODOROV, 2014, p.66).

Interpolando-se de forma mais complexa do que com o estranho e o maravilhoso, a articulação aqui se realiza de maneira mais tortuosa, ao contrário do dois, “a poesia e a alegoria não estão entre si em oposição; cada uma se opõe por seu lado a um outro gênero” (TODOROV, 2014, p.66), a ficção.

Ele seria, por conseguinte, uma subdivisão da ficção, porém admite Todorov (2014) que nem toda ficção está ligada a este gênero, porém todo fantástico está ligado à ficção, encontramos aqui mais uma categoria que poderíamos elencar para dar mais solidez ao que estamos tentando definir enquanto gênero fantástico.

Furtado (1980), por sua vez, propõe que o definamos como “uma organização dinâmica de elementos que, mutuamente combinados ao longo da obra, conduzem a uma verdadeira construção de equilíbrio difícil” (FURTADO, 1980, p. 15). Para Jaqueline Held (1980) essa construção, “por mais estranha, louca ou fantástica que

seja – deve sempre ser de tal maneira que cada um possa, como num espelho” (HELD, 1980, p. 151), fazer como que o leitor encontre nela traduções de suas vicissitudes, que podem estar no plano do inconsciente, ou não, mas que demonstra, no ato da leitura, um contato do texto com a essência do ser humano, o que não é apenas uma faceta da literatura fantástica, mas que nela aparece como nascedouro.

Desse modo, o fantástico pode ser lido para além da hesitação citada por Todorov como uma das principais características do gênero, Furtado (1980, p. 40-41) irá discutir que a hesitação está longe de ser um traço distintivo do fantástico, ele entende que este fenômeno é um reflexo do efeito fantástico na narrativa que reverbera no leitor, para o autor, a definição todoroviana deixa muitas lacunas por se debruçar apenas aos aspectos estruturais da obra.

Seguindo a mesma linha crítica de Furtado (1980), David Roas (2014) irá defender a ideia de que a vacilação postulada por Todorov (2014) não é a instância preponderante para se definir o fantástico, vimos anteriormente que além desta categoria, a presença do sobrenatural e do aspecto sociocultural também são fatores que ajudam a legitimar a obra fantástica, logo, o problema da vacilação “é que o fantástico fica reduzido a ser simplesmente o limite entre dois gêneros” (ROAS, 2014, p. 40), e ele está para além disso.

Nesse sentido, “a transgressão que define o fantástico só pode ser produzida em narrativas ambientadas em nosso mundo, narrativas em que os narradores se esforçam para criar um espaço semelhante ao do leitor” (ROAS, 2014, p.42).

Assim, podemos assimilar enquanto fantástica aquela narrativa cuja presença do sobrenatural seja uma ameaça ao funcionamento do mundo físico, enquanto a Maravilhosa, segundo Roas (2014), não tem nada a ver com a realidade física do leitor, uma vez que a digressão daquele universo não se torna uma ameaça para o real.

Essa definição de Roas (2014) encontrará respaldo na Estética da Recepção, uma vez que é a participação efetiva do leitor que determinará se uma narrativa pertence a um ou outro gênero, este elemento extratextual (o leitor) produzirá o efeito necessário para que o fantástico se realize, deste modo, aquilo que consideramos real é que servirá de eixo para tal determinação, por isso atentamos anteriormente para a

necessidade de se considerar os horizontes culturais que permeiam o autor, a obra e o leitor.

Podemos afirmar, então, que o realismo funciona como fundação para que o fantástico se estruture, uma vez que ele “dramatiza a constante distância que existe entre o sujeito e o real, por isso aparece ligado às teorias sobre os conhecimentos e as crenças de uma época” (ROAS, 2014, p.47).

Entendendo a relevância dos estudos postulados por Todorov, mas seguindo a mesma linha de raciocínio de Roas (2014), Remo Ceserani (2006) elenca algumas categorias que, metodologicamente, ajudam a resolver alguns problemas de ordem teórica, histórica e de classificação que tendem a limitar o fantástico ao oposto do realismo.

Ceserani (2006) traz contribuições que, tal qual Roas (2014), preenchem espaços vazios deixados por Todorov, contribuindo para novas perspectivas teóricas para o estudo deste gênero. Em um primeiro momento o estudioso elenca algumas categorias que podem representar o fantástico do ponto de vista dos procedimentos narrativos e retóricos, em seguida ele irá discutir sobre os sistemas temáticos que reverberam na literatura fantástica.

Sobre os procedimentos narrativos e retóricos utilizados pelos Fantástico, Ceserani (2006, p.68-77) elenca dez subcategorias que se caracterizam em:

- a. Posição de relevo dos procedimentos narrativos no próprio corpo da narração: que o estudioso identifica por meio de uma ambivalência típica da literatura fantástica, em o escritor sente a necessidade de explorar os mais diversos instrumentos da narrativa com a intenção de fixar o leitor dentro da história, mas ao mesmo tempo sempre sinaliza ao leitor que aquela história faz parte de um universo que está para além do concreto, isso acontece por meio de recursos discursivos, estilísticos e temáticos que são inerentes a esse tipo de texto, que em sua maioria revela o gosto por contar causos e aventuras;
- b. A narração em primeira pessoa: um dos procedimentos narrativos da enunciação mais recorridos pelo Fantástico é a prosa em primeira pessoa, com destinatários bem marcados e a recorrência de tempos e espaços psicológicos;

- c. A linguagem é encarada pela sua capacidade projetiva e criativa: nessa perspectiva, segundo Ceserani, o modo fantástico se apropria da linguagem de modo a criar uma nova realidade que pode se desdobrar em inúmeras outras possibilidades, se apropriando desse recurso de modo sistemático e original, utilizando da plasticidade das palavras para se aproveitar da potencialidade fantasiosa da linguagem.
- d. A fator surpresa e o envolvimento do leitor: é comum no conto fantástico que o leitor seja transportado para dentro de um universo que o seja familiar e de realização possível, para depois estas certezas serem abaladas por um fator surpresa que se manifesta, muitas vezes, pelo suspense, pelo terror ou, até mesmo, pelo humor.
- e. Passagem de limite e fronteira: esse fator surpresa muitas vezes se realiza por meio da quebra de fronteiras, então é possível que no modo fantástico a dimensão cotidiana coexista com uma dimensão paralela para a qual a personagem é transportada por meio de um evento inexplicável e sobre-humano.
- f. O objeto mediador: intimamente ligado à extrapolação dos limites da fronteira, o “objeto mediador” seria aquele que marca a passagem da personagem para outra dimensão de realidade, aparecem representados por inúmeros arquétipos, podem aparecer de forma sutil ou explícita, mas marca essa situação de transitoriedade, a exemplo do espelho de Alice;
- g. As elipses: essa súbita abertura de espaços vazios se faz muito presente nas obras fantásticas, representadas por não-ditos que irrompem a tensão da narrativa e transportam o leitor para uma situação surpresa;
- h. A teatralidade: é a presença da prática teatral na narrativa fantástica, criando no leitor um efeito de ilusão, podendo ser marcada pela presença do duplo;
- i. A figuratividade: se realiza por meio de elementos gestuais e visivos, lidando com passagens de limites e de estado;
- j. O detalhe: um dos recursos mais característicos do fantástico é a utilização de vários fragmentos de realidade, consciente ou inconsciente, detalhes que são importantes para o leitor e que aprofundam a experiência fantástica.

Do ponto de vista temático, Ceserani (2006, p.77-88) irá elencar oito subcategorias que julga como as mais recorrentes na narrativa de caráter fantástico, que estão ligadas aos procedimentos e formas mais prestigiados pelos escritores deste tipo de texto literário. Dentre os temas mais recorrentes, estão: i. a noite, a escuridão, o mundo obscuro e as almas do outro mundo; ii. a vida dos mortos; iii. o indivíduo; iv. a loucura; v. o duplo; vi. a aparição do estranho, do monstruoso, do irreconhecível; vii. Eros e as frustrações do amor romântico; viii. o nada.

Nesta perspectiva, percebemos que os estudos fundantes de Todorov (2014) serviram de fios condutores para se pensar o modo fantástico na literatura, o estudioso foi o responsável por se iniciar uma epistemologia do gênero que hoje reverbera em estudos como os de Held (1980), Furtado (1980), Roas (2001;2014), Ceserani (2006) e outros estudiosos que se dispuseram a pensar em categorias que facilitem o estudo do texto literário neste viés.

Desta feita, nos apropriaremos dos estudos postulados por estes autores para analisarmos os contos que compuseram a antologia da nossa intervenção, a fim de investigar como este aspecto se manifesta em cada um e como cada autor se apropria destes elementos que podem concernir em uma literatura Fantástica ou Maravilhosa.

1.2. O FANTÁSTICO EM J.K. ROWLING E GUIMARÃES ROSA

Atualmente as histórias estranho-fantástico-maravilhosas têm despertado o interesse de grande parte dos mercados editoriais, fenômeno esse fruto da grande busca dos leitores por histórias dessa natureza, “com este ponto de partida, não é estranho constatar que a fantasia moderna é o gênero mais utilizado” (COLOMER, 2003, p. 222), lido, comprado e consumido por leitores no mundo inteiro.

Para Colomer (2003, p. 222) o desenvolvimento da fantasia na contemporaneidade abriu novos horizontes e fez despertar outras formas de produção no tocante à literatura infanto-juvenil, o que faz da literatura fantástica um forte fio condutor entre o jovem a leitura e, segundo a própria autora, “se as crianças entram em contato com a literatura através dos livros infantis e juvenis é necessário pensar que tipo de aprendizagem é esse, que tipo de texto supõe e que relação há entre os

textos destinados às crianças e o conjunto do fenômeno literário” (COLOMER, 2003, p.92).

A seleção dos contos “A fonte da sorte” e “O conto dos três irmãos”, de J.K. Rowling (2008), “Menina de lá” e “ Os irmãos Dagobé”, de Guimarães Rosa (2005), todos alocados em universos fantásticos e/ou maravilhosos, não foi feita ao acaso, buscava-se, aqui, explorar como distintas e variadas experiências com o texto, podem provocar no leitor uma experiência interessante e proveitosa com a leitura.

Buscávamos explorar os pontos de intersecção entre as modalidades de fantasia exploradas pelos autores, a fim de compartilhar, com o jovem leitor, a leitura de um texto da literatura de entretenimento e um texto da literatura canônica, sem que o julgamento pessoal provocasse a recepção negativa de um ou de outro.

1.2.1. “O PASSARINHO DESAPARECEU DE CANTAR”: O FANTÁSTICO EM ROSA

O escritor brasileiro João Guimarães Rosa nasceu no município mineiro de Cordisburgo no ano de 1908, é o primogênito de uma família de seis filhos. E um dos maiores fenômenos literários brasileiros. A escrita de Rosa foi marcada pela inventividade estética e linguística de seus textos, que renovaram o cenário da ficção brasileira caminhando por trilhas que delineiam o ineditismo de suas linhas.

O então poliglota Guimarães Rosa adentra profissionalmente no mundo das letras aos 38 anos, no entanto entre os anos de 1929 e 1930, ainda estudante, o jovem e promissor escritor publica na revista *O Cruzeiro*, quatro contos que foram furto de um concurso e premiação promovidos na ocasião pelo referido periódico.

Por mais que seu primeiro livro *Magma* – uma reunião de poemas – tenha sido escrito em 1936, tendo ficado no ineditismo por muitos anos, só em 1946 é que Rosa estreia oficialmente como escritor com o lançamento do livro *Sagarana*, uma reunião de contos e novelas regionalistas, marcado pela forma como o autor registra os espaços, personagens, falares e ambientes que compõem a paisagem mineira com a qual conviveu desde a infância.

Sagarana é, sem dúvida, um divisor de águas na literatura brasileira contemporânea, tanto pelo trato estético e linguístico com os quais Guimarães tece

suas páginas, como pelo alcance que trouxe para o regionalismo da geração de 1940, aclamado pela crítica, recebeu vários prêmios que fizeram com que o autor atingisse uma seara importante para o reconhecimento de sua obra.

Em 1947, Rosa lançou a obra *Como o vaqueiro Mariano*, nove anos depois, em 1956, o romancista lançaria *Corpo de baile*, obra que marca com maior força o regionalismo rosiano, apontado por muitos estudiosos do autor como um dos mais enigmáticos do seu romanceiro, quiçá da literatura brasileira, figura o que podemos dizer ser uma extensão da experiência estética já contemplada em *Sagarana*.

Podemos afirmar que Rosa atinge o ápice artístico de sua escrita com o sublime e inquietante *Grande Sertão:Veredas* (1956), romance épico que sublima novas dimensões narrativas ao voltar o olhar para crueza do sertão mineiro em contraste à sutileza poética com qual o autor retrata a história de amor de Riobaldo e Diadorin. A obra é uma das mais aclamadas pela crítica nacional e internacional, conferindo o *status* a Guimarães de um dos melhores romancistas modernos do Brasil.

Um hiato de seis anos se deu até que Rosa publicasse uma outra obra, que só viria a se realizar em 1962 com a publicação do compêndio de 21 contos intitulado *Primerias Estórias*, em que o contista experimenta a partir de um universo fantástico, novas dimensões no trato estético de sua obra, representando o sertão mineiro por meio dos referenciais míticos e arquetípicos que se desdobram pelos caminhos de uma prosa poética que revela com delicadeza nuances do sertão.

Em 1967, Guimarães lançou outra coletânea de contos, *Tutaméia: terceiras estórias*, uma obra que se desdobra por meio de um hermetismo estético e estilístico e que, seguindo o mesmo percurso das anteriores, foi um sucesso de público e críticas, este seria o seu último livro publicado em vida.

A bibliografia rosiana ainda conta com mais três obras póstumas até o momento, que são em sua maioria seleções de contos e textos diversos escritos ao longo da vida do autor, são *Estas estórias* (1969), *Ave, palavra* (1970) e *Antes das Primeiras Estórias* (2011) – obra que compendia os contos *O mistério de Hihmore Hall* (1929), *Makiné* (1930), *Chronos kai anagke* (1930) e *Caçadores de camurças* (1930), que outrora foram publicados na revista *O Cruzeiro* –, além de várias reedições e republicações de suas obras mais consagradas, a exemplo de *Corpo de Baile* (1956)

que atualmente é lançada em três volumes separados sob os títulos *Manuelzão e Miguilim*, *No Urubuquaquá*, *no Pinhém* e *Noites do sertão*.

Em 1967, João Guimarães Rosa toma posse da sua cadeira de imortal na Academia Brasileira de Letras, mesmo período em que é indicado ao Prêmio Nobel de Literatura, tendo sua indicação revogada em decorrência de sua morte em 19 de novembro daquele ano.

Dada a importância da obra de Rosa na literatura nacional, decidimos por escolher a obra *Primeiras Estórias* para compor o *corpus* de leitura da nossa intervenção, por entender que o conto é um gênero literário que é melhor aceito em sala de aula, sobretudo em uma turma de primeiro ano do ensino médio.

Para tanto, fizemos o recorte de dois dos 21 contos que compõem o livro. Decidimos então por trabalhar os contos “Os irmãos Dagobé” e “A menina de lá”, textos que contemplam um universo fantástico muito peculiar e com muitos referenciais simbólicos e míticos, entendemos que esta escolha poderia nos auxiliar bastante na realização e desenvolvimento da sequência expandida que propomos para as nossas atividades.

O conto *A menina de lá* é visto sob a ótica de um narrador que oscila, ora enquanto observador ora enquanto narrador personagem e narra a história de *Nhinhinha*, uma menina com características especiais que vive em um lugar conhecido por *Temor-de-Deus*, em uma casa que ficava por trás da *Serra do Mim*.

Desde muito pequena *Nhinhinha* já apresentava um comportamento que a diferenciava dos demais membros de sua família, sempre muito reclusa e introspectiva, a menina era muitas vezes ignorada por seus parentes, por estar constantemente em um mundo muito particular.

Sua relação com os pais, estes apresentados na narrativa sem nomes explícitos, mas por meio de seus papéis sociais (pai e mãe) ou por apelidos que a menina os dera (*menina grande* e *menino pidão*), é descrita de uma maneira muito singular, dando a entender que para *Nhinhinha*, tal *status* era irrelevante, e ela sempre os tratava como crianças que ainda precisavam aprender muito.

A única personagem com que a menina ainda aparenta ter uma relação mais aberta e um contato mais próximo é *Tiantônia*, personagem esta que em alguns momentos aparece como narradora da história de forma bem implícita.

Ao longo da narrativa, a pequena vai apresentando predisposição a desenvolver poderes sobrenaturais e extra-sensoriais, o que cria, em um primeiro momento, uma reação de medo e descrença dos demais, mas que ao sucederem alguns eventos, passa a ser visto como o despertar de poderes miraculosos.

Neste percurso, *Nhinhinha* começa a dar indícios de que não pertence àquele lugar, que suas reais origens estariam em um não-lugar que estava para além das nuvens. Os pais e *Tiatônia* entendem que a menina poderia estar dando indícios de sua morte quando ela pede que lhe construam um caixãozinho, o que atordoia a todos. Ao fim, *Nhinhinha* realiza o desejo de deixar aquele lugar, conhecer o que estava além da Serra do Mim, e simbolicamente morre alcançando o *status* de *Santa Nhinhinha*.

Neste conto, Rosa explora um universo fantástico muito próprio e singular de sua narrativa, relata, mesclados à paisagem árida do Sertão mineiro, os prodígios de uma criança que desenvolve poderes sobrenaturais, que naquele contexto são entendidos como milagres.

Em todo o processo construção da personagem e do ambiente que a rodeia, percebemos a busca do narrador em deixar claro que aquele lugar não era um lugar comum, tampouco *Nhinhinha* era como as outras pessoas com as quais se relacionava, ela tinha algo de especial que a destacava daquele espaço. Temos então, uma menina prodigiosa, que vive em um lugar aparentemente mítico, *o Temor-de-Deus*, que tudo pensa e pede acontece.

Podemos dizer, então, que o universo fantástico aqui acessado por Rosa, está no escopo de um texto que cria um diálogo entre o real e o imaginário, em que um viabiliza a leitura e a reflexão sobre o outro, uma vez que “mais do que em certos temas ou em certos personagens, a essência do fantástico reside antes de tudo em certo clima em que, sutilmente, sonho e realidade se interpenetram” (HELD, 1980, p.26).

O conto apresenta algumas das categorias que os estudo em torno do fantástico apontariam como fatores que o alocaria na definição do gênero, por mais

que a narrativa transporte o leitor para uma suposta terra distante, os elementos característicos do real são representados em uma descrição que nos remete ao Sertão, o leitor é colocado na certeza de que o lugar existe, mas suas certezas são abaladas quando os eventos da realidade passam a coexistir com os fenômenos sobrenaturais provocados pelos supostos poderes de uma menina santa.

De forma latente e mais implícita, o contato com o universo fantástico acontece no conto “Os irmãos Dagobé”. Narrado sob a perspectiva de um narrador personagem, o conto relata a história de três irmãos que vivem sob a tutela de um quarto irmão mais velho que acabara de falecer.

Na narrativa os marcadores de tempo e espaço ficam claros quando se determina que os eventos acontecerão durante o velório e no enterro de Damastor Dagobé, o mais velho e temido dos irmãos, responsável por atribuir aos outros a carga negativa de austeridade, medo e perigo em relação às outras pessoas, devido “a chefia despótica do recém-finado” (ROSA, 2005, p. 71).

Na história, Damastor foi assassinado, de maneira surpreendente por Liojorge, que em legítima defesa, vitimou o feroz, mandando um recado para os irmãos mais novos com a intenção de deixar claro que o matara com respeito, esclarecendo sua intenção de demonstrar sua boa-vontade para com os enlutados.

A notícia do recado deixou todos os que participavam daquele momento sobressaltados, sobretudo quando Liojorge expôs sua intenção de carregar o caixão de Damastor junto com os três irmãos, todos se perguntavam se o rapaz estivera enlouquecido.

Os presentes imaginaram que algum plano de vingança estaria sendo traçado quando os irmãos Dagobé decidem acatar a vontade do algoz de Damastor, impondo a condição de que ele só poderia participar do cortejo depois de que o caixão estivesse fechado.

Contrariando as especulações dos populares, após o enterro, seus irmãos agradecem a participação de todos no féretro e demonstram certo tipo de compaixão por Liojorge, reconhecendo que o finado era de fato um sujeito ruim e anunciam que estão deixando a cidade, como meio de retirar a fama que caíra sobre eles, deixada de legado por Damastor.

Temos nitidamente no conto um confronto entre o imaginário popular e o plano do real, em que a morte e a fama do sujeito invencível, acompanhado de sua família aparecem como pano de fundo para representar a rigidez do sertanejo.

A dualidade ente a vingança e o perdão aparece como um meio caracterizar as personagens envolvidas no enredo, quebrando a expectativa do leitor no tocante ao anticlímax e clímax da narrativa, o suspense que é quebrado por este fator surpresa estaria dentro de uma das categorias que Ceserani (2001) atribuiria ao modo fantástico.

Temos mais uma vez a presença de um ambiente indeterminado como se o espaço ali representado, fizesse parte de uma dimensão paralela ao real, por mais que saibamos que os eventos acontecem durante o cortejo de Damastor, a atmosfera criada pode transportar o leitor para um espaço que pode ser confundido com um não-lugar, indeterminado do ponto de vista físico, mas alocado em uma situação concretamente reconhecida pelo leitor.

A morte é um aspecto muito importante de ser observado nesse cenário, um dos temas mais recorrentes nos textos fantásticos, a vida dos mortos e sua relação com os vivos é algo que pode marcar um dos caracteres fantasiosos dessa narrativa, por mais que Damastor tenha morrido, a sua presença não corpórea ainda se faz presente em um plano arquetípico e psicológico, como se a sua essência fosse o legado vivo que paira sobre os irmãos.

O fantástico em Rosa se caracteriza pela ilustração de espaços, ambientes e personagens que figuram o imaginário popular muito representativo da literatura regional do Brasil, caracteres muito encontrados nos folhetos de cordel, mitos e narrativas orais que circulam nestes lugares.

Os contos trabalhados, por sua vez, se tornam um bom objeto para a experiência com os alunos de novas dimensões do universo do fantástico, uma vez que eles rompem com os horizontes de expectativa desses leitores ao entrarem em contato com novas nuances desse tipo de texto, com personagens caracterizados de outras maneiras, que quebram a expectativa do que comumente é encontrar em um texto que explore a fantasia na ficção.

1.2.2. “EXPECTO PATRONUM”: O MARAVILHOSO EM ROWLING

A escritora Joanne Kathleen Rowling, nasceu no ano de 1965, na cidade de Yates, município que fica nas proximidades de Bristol, na Inglaterra. Se tornou conhecida mundialmente pela premiada série de livros que contam a história do jovem bruxo Harry Potter, e é uma das responsáveis por inaugurar um movimento que, podemos dizer, trouxe novas nuances para o universo literário infanto-juvenil tanto Reino Unido quanto no resto mundo.

No mês de junho de 1997, há quase vinte anos, eram publicados os primeiros exemplares da obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (1997), o primeiro livro de uma série de sete títulos que viriam a se tornar um dos maiores fenômenos de venda – no mercado editorial – do século até então.

Rejeitado por diversas editoras, foi publicado na ocasião pela editora britânica *Bloomsbury*, que, pensando em público específico e em um leitor ideal, que iria receptionar a história de um jovem bruxo de 11 anos de idade que vive suas aventuras com mais dois amigos em uma escola de magia e bruxaria, preferiu mudar o nome da autora substituindo seu primeiro nome pelas suas iniciais J.K., pelo fato de supor que um livro escrito por uma mulher não atrairia o pretenso grupo a ler a obra.

O livro começou a circular no mercado e, além de atingir um público infantil, também angariou leitores adultos e idosos, além disso, extrapolou as fronteiras da Inglaterra e entrou em contato com outros povos, línguas e culturas, se tornando massivamente conhecido no mundo inteiro, fazendo com que as previsões de que o livro físico e impresso morreria com o advento das novas tecnologias fossem postas em xeque.

Nesse percurso J.K. Rowling publicou mais três obras *spin-off*³ que fazem parte de forma indireta do universo de Harry Potter: *Animais Fantásticos e Onde Habitam* (2001); *Quadribol Através dos Séculos* (2001); *Os contos de Beedle, o Bardo* (2008), sendo os dois primeiros assinados sob os pseudônimos Newt Seaman e Kennilworthy Whisp, respectivamente.

³ Obra literária derivada de outra, cujo intertexto se realiza por meio da presença direta do novo texto no antigo.

Anos mais tarde ela viria a lançar a obra *Morte Súbita* (2012), voltada para um público adulto, e na aba do sucesso da obra veio mais uma saga, dessa vez direcionada para um público mais jovem/adulto e retomando as clássicas narrativas de mistério-policia com a saga do detetive Cormoran Strike e sua fiel estagiária Robin Ellacott, que já se desdobra, até então, em três produções: *O Chamado do Cuco* (2013); *O Bicho da Seda* (2014); *Vocação para o mal* (2015), todos assinados sob o pseudônimo de Robert Galbraith, que em 2017 foram adaptados para um série televisiva intitulada *Strike*.

2016 foi ano da autora experimentar outras formas de narrativas com o lançamento da peça teatral *Harry Potter e a Criança Amaldiçoada* (2016), escrita em conjunto com mais dois autores, os também britânicos Jack Thorne e John Tiffany, mais um sucesso entre os leitores da saga. Em meados do mesmo ano a autora lançou, também em livro, roteiro original do filme *Animais Fantásticos e Onde Habitam* (2016).

Outro fato interessante sobre J.K. Rowling é a recepção do seu texto pela crítica especializada quando a publicação de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (1997), vejamos o que disse Harold Bloom em janeiro de 2003 à Folha de São Paulo:

Há alguns anos eu nunca havia nem sequer ouvido falar em Harry Potter. Até que li algo no Wall Street Journal sobre o fenômeno Harry Potter, o que soou algo alarmante para mim. Fui a uma livraria, isso há três ou quatro anos, e comprei um exemplar paperback (edições mais baratas) do primeiro livro da série e o li. E fiquei chocado e alarmado. Era uma das obras mais mal escritas que eu lera em anos! Fiquei horrorizado que aquele fosse o livro mais popular entre os jovens do mundo todo. Hoje isso continua. Mas estou convencido que esse fenômeno seja efêmero, esses livros vão acabar em poeira. Não sei se você já os leu, mas são muito ruins! (25 jan. 2003)

Contrariando as previsões do estudioso norte-americano, Harry Potter não “virou poeira” tampouco perdeu sua força quando tratamos da formação de novos leitores. A obra continua sendo vendida, reeditada de diversas maneiras, revisitada, midiaticizada e lida por inúmeros leitores de diversas faixas-etárias diferentes. Percebemos em Bloom o típico discurso do crítico que se fecha ao novo, ou que vê

numa obra que atinge as massas, que se torna um fenômeno de vendas, um critério para inferiorizá-la diante de outras obras que já galgaram seu espaço no cânone. Porém, sua justificativa é falha, e afirmamos isso baseados “no fato de que uma obra literária lida por milhões dificilmente ‘virará poeira’, pois seu registro no intelecto humano com certeza produzirá frutos, independente do julgamento estético que se faça da obra” (PITTA, 2006, p.12).

Observando a importância e a forte presença da escrita rowlingiana entre os leitores da contemporaneidade, fizemos um recorte de sua obra para a realização da nossa intervenção. Como nossa intenção não era explorar a saga Harry Potter em si, mas o universo fantástico de J.K. Rowling e como ele poderia contribuir para a motivação da leitura em contexto escolar, e pensando que os alunos envolvidos são leitores ainda em formação, decidimos por trabalhar com a obra *Os contos de Beedle, o Bardo* (2008).

No livro, são compendiados cinco contos de fadas que se desdobram pelos mais diversos ambientes e temáticas, mas sempre tendo como plano de fundo o universo da fantasia, da magia e da bruxaria. Delimitamos que dois contos comporiam o *corpus* de leitura da nossa intervenção, dentre os cinco contos que compõem o livro, decidimos, trabalhar com “A fonte da sorte” e “O conto dos três irmãos”.

O conto “A fonte da sorte” é narrado sob a perspectiva de um narrador observador que conta a história de uma fonte com atribuições possíveis mágicas que, uma vez por ano, entre a aurora e o crepúsculo do dia mais longo, concede a uma única pessoa a oportunidade de, após ser o vencedor de uma batalha que prove que aquele sujeito é digno da dádiva, banhar-se em suas águas e ter sorte a vida inteira.

A narrativa se desdobra tendo como foco principal a saga de três bruxas que se encontram no famigerado dia em que a Fonte irá agraciar uma pessoa com seus prodígios, a primeira delas, cujo nome era Asha, sofria de uma doença grave e incurável que nenhuma feiticeira conseguira eliminar até então, a segunda, Altheda, fora roubada por um bruxo das trevas que a tirara tudo, inclusive a sua varinha, fonte de seus poderes mágicos, a terceira, Amata, foi abandonada pelo grande amor de sua vida e sofria por não conseguir lidar com a dor da perda, todas estavam ali para, com a ajuda dos poderes milagrosos das águas da fonte, terem suas dores sanadas.

Neste mesmo percurso, outra personagem aparece e adentra na história das três amigas mágicas. Um sujeito conhecido como Cavaleiro Azarado, é levado acidentalmente por Amara para dentro dos muros que guardavam a fonte e que eram protegidos por uma espécie mágica de planta rastejante. O cavaleiro covarde entra assim no caminho das três amigas e seguem os quatro em busca dos sortilégios que as águas prodigiosas da Fonte da Sorte poderá trazer para as suas vidas.

No entanto, para chegar até o destino desejado, eles deveriam passar por três testes que colocariam em prova suas fraquezas, seus medos e suas angustias, três provas que levariam os quatro a realizarem seus desejos, porém, apenas um poderia se banhar nas águas milagrosas da fonte.

Os quatro enfrentam os testes impostos pelo percurso até a fonte e, aos poucos, mesmo sem perceber, vão conseguindo alcançar a realização dos seus desejos.

Ao final do percurso dos quatro protagonistas, o leitor percebe que, na verdade, os poderes mágicos da Fonte não seriam necessários para que eles conseguissem resolver problemas, uma vez que estavam guardadas dentro de cada um deles, competências para lidar com suas questões, se utilizando de competências, que eles sequer conheciam.

Encontramos neste conto elementos importantes e muito significativos para se explorar as estruturas da fantasia em sala de aula, bem como encontramos nele um bom material para fazer com que a literatura adentre no universo de jovens leitores. Primeiramente temos a presença de um artefato mágico, que muitos pensam que ao se banhar em suas águas terão uma vida de sorte, a presença do objeto mágico é uma marca dos textos que exploram o fantástico.

Como afirma Todorv (2014) o sobrenatural é uma estrutura que está no cerne da ideia do que poderia definir um texto como fantástico, mais além disso, quando esse sobrenatural propicia ao leitor o; momento da vacilação, em que ele vai ser aceito como um mecanismo para explicar coisas que estão no plano do real, como quando o leitor descobre que na verdade as personagens conseguem resolver seus problemas por meio do confronto consigo mesmos e a Fonte acaba por servir apenas como um veículo de impulso para que aqueles indivíduos possam lidar com seus fantasmas.

A própria construção das personagens traz estruturas típicas da literatura de natureza fantasiosa, são as bruxas que são representadas por poderes específicos, um Cavaleiro Covarde que irá encontrar sua força por meio de um coração puro e do amor.

O ambiente em que a narrativa se passa é, nitidamente, um reino encantado em que a magia está presente como a força motriz de todos os eventos que ali se desenrolam. Podemos dizer, então, que “A Fonte da Sorte” é um texto que leva o leitor a um contato com o estranho, com o diferente, como que Held (1988) iria definir como o este estrangeiro que nos leva experienciar outros mundos.

No entanto, diferentemente do que acontece na contística rosiana, “A Fonte da Sorte” faz com que o leitor se depare com outra forma de se explorar a fantasia, os eventos transcorridos na narrativa não se concretizam por meio do confronto entre o real o sobrenatural, na verdade, o leitor é transportado para um universo que está em uma outra dimensão, e é avisado sobre isso.

Deste modo, o fator real não aparece como ponto de partida para o leitor, que adentra na narrativa sabendo que os eventos se passarão em uma terra gerada pelo traço imaginativo do autor, o que o distancia dos aspectos preponderantes para o fantástico, deste modo, a narrativa rowlinguiana se desdobra em uma produção que está no escopo da fantasia maravilhosa.

Seguindo o mesmo caminho e a mesma perspectiva, e também trazendo uma estrutura narrativa muito semelhante à “A Fonte da Sorte”, “O conto dos três irmãos” também é narrado sob a ótica de um narrador observador, só que agora este narrador ocupa o espaço da onisciência, então, além de narrar os fatos que envolvem as personagens, ele adentra também nos seus universos psicológicos, que serão de grande importância para o desenrolar da narrativa.

O conto narra a história de três irmãos bruxos que, ao criarem uma ponte para atravessar o rio protegido pela Morte, têm seus destinos mudados, uma vez que ela entende que foi enganada por eles. A história se desdobra, quando a Morte, ao sentir-se ludibriada pelos irmãos, decide, astutamente, presentear-los com algum tipo de artefato mágico que serviriam como retribuição pela forma inteligente como a enganaram.

“O primeiro irmão, que era um homem combativo, pediu a varinha mais poderosa que existisse” (ROWLING, 2008, p.87), ganhou da Morte a Varinha de Sabugueiro, que o viria a fazer ganhar todos os duelos, “o segundo irmão, que era um homem arrogante, resolveu humilhar ainda mais a Morte e pediu o poder de restituir a vida aos que ela levava” (ROWLING, 2008, p.88), ganhou da Morte uma pedra da margem do rio que tinha o poder de ressuscitar os mortos, “o mais moço era o mais humilde e também o mais sábio dos irmãos, e não confiou na Morte. Pediu, então, algo que lhe permitisse sair daquele lugar sem ser seguido por ela” (ROWLING, 2008, p.88), ganhou da Morte a sua própria capa da invisibilidade.

Os três irmãos seguem, então, sua viagem. Em determinado momento se dispersam, seguindo cada um o seu destino e sempre sendo vigiados pela Morte, que em um momento de distração, leva o primeiro irmão vitimado por um assassino que o esfaqueara enquanto dormia após uma noite se alcoolizando, o segundo é, então, levado pela morte após suicidar, ao descobrir que a pedra mágica não ressuscitava os mortos, mas apenas o traziam em sua forma espectral para o plano terreno.

O terceiro irmão, como fora astuto, conseguiu de fato enganar a Morte, escondido por anos debaixo de sua capa da invisibilidade, passou despercebido pela ceifadora enquanto ela levava um a um, só foi encontrado por ela quando completara idade avançada e decidiu passar a capa para o seu filho, o irmão mais novo “acolheu, então, a Morte como uma velha amiga e acompanhou-a de bom grado, e, iguais, partiram desta vida” (ROWLING, 2008, p.91).

Percebemos que a presença do mágico e do sobrenatural é uma constante na produção maravilhosa de J.K. Rowling, bem como estes elementos surgem para que a fantasia possa sugerir uma espécie e de catarse que leva o leitor a refletir sobre algumas situações que estão alocadas no plano do real, fazendo com que, mais um vez, o universo maravilhoso seja uma ponte para que a realidade seja vista nele como num espelho, em que a fantasia surge para se “encontrar nela certa essência do ser humano, de qualquer ser humano, de si mesmo: tradução de necessidades, de angústias, de desejos, conscientes ou não (HELD, 1980, p. 151)”, no entanto, o fator que poderia causar conflito com o real não está presente nesta narrativa.

É por trazer o fantástico e o maravilhoso nesta perspectiva, que encontramos traços temáticos e estéticos que podem construir um diálogo entre os contos de J.K.

Rowling e os de Guimarães Rosa que foram trabalhados em nossa intervenção, buscando neste elo, meios que pudessem criar fios condutores para mediar a recepção de ambos os autores em sala de aula, em que um possa ser o apoio para motivar a leitura do outro por meio da identificação.

Capítulo III

A eficácia humana é função da eficácia estética, e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes. Isso não quer dizer que só serve a obra perfeita. A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significados que influi em nossos conhecimentos e nossos sentimentos.

O direito à literatura – Antônio Candido

PERCORRENDO PELA PRÁTICA: A SEQUÊNCIA DE UMA RECEPÇÃO

O presente capítulo debruça-se sobre nosso experimento com leitura e recepção de contos fantásticos e maravilhosos em uma turma de primeira série do Ensino Médio de uma escola pública Estadual no município de Esperança/PB, num período que compreendeu ao segundo semestre do ano de 2016 em que intencionava-se analisar como o diálogo entre obras massificadas e canônicas podem contribuir para se desenvolver processos metodológicos que viabilizem a promoção do Letramento Literário no espaço escolar.

Sequenciamos esta seção do nosso trabalho em tópicos que perfilam como se realizou nossa prática desde a escolha dos procedimentos metodológicos que nortearam nossa intervenção, à escolha do público-alvo que intencionava atingir, à montagem do corpus literário que utilizaríamos como arcabouço para as práticas de leitura, bem como análise e reflexão acerca das aulas e momentos de leitura provocados ao longo desse período, que foi dedicado à exploração dos gêneros e textos sugeridos.

Ainda neste capítulo apresentaremos nossos questionamentos e reflexões acerca do percurso realizado tentando destacar os pontos positivos e negativos da sequência adotada, bem como traçar alternativas que possam contribuir para o corpus acadêmico que pensa sobre o ensino de leitura literária em sala de aula, compartilhando de nossas percepções e vicissitudes vividas ao longo deste experimento.

Atentamos então, que neste trabalho foi necessário se fazer um recorte dos dados colhidos, uma vez que, tivemos muitos encontros que resultaram numa vasta coleta de informações.

1. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Intencionando desenhar caminhos que se tornem fios condutores para a realização do letramento literário como uma prática social, que pode fazer com que a leitura parta de dentro para fora escola e, partindo do pressuposto da necessidade de se buscar diferentes estratégias para o ensino de leitura neste espaço, de forma que atraia o aluno para uma efetiva vivência com o texto literário lhe proporcionando prazer e identificação com o texto que é lido nas aulas de Língua Portuguesa, a presente

pesquisa se desdobrou a partir de uma abordagem descritiva-interpretativa de caráter quali-quantitativo, que buscou, por meio da observação e da intervenção, resolver problemas e encontrar caminhos que pudessem trazer melhorias às práticas de leitura feitas no espaço escolar.

Tal qual afirmam Caleffe e Moreira (2008, p. 70) esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador a resolução de problemas e a melhoria de práticas “por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição”, para Rampazzo (2002, p. 53) a pesquisa descritiva “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los; estuda fatos e fenômenos do mundo humano, sem a interferência do pesquisador”.

Entende-se aqui o método quantitativo como aquele que se realiza por meio da “coleta de informações e o tratamento dos dados são caracterizados pelo uso da quantificação” (ASSIS, 2011, p.14), neste sentido, foi aplicado um questionário com a intenção de se perfilar os indivíduos que constituíam a turma em que se foi realizada a intervenção, para se ter, em números, quantos alunos daquela sala gostam de ler, com que frequência leem, se no momento em que estava se realizando a intervenção eles estavam lendo algum livro, quais gêneros literários mais agradam àquele grupo, qual a temática mais recorrente em suas práticas de leitura, como se dá a convivência deles com a leitura em sala de aula e/ou em casa. Os dados coletados a partir dos questionários foram transformados em gráficos e serviram de respaldo para a seleção dos textos lidos e atividades realizadas em sala.

O método qualitativo, por sua vez, é aqui encarado pelo seu impacto psicossocial dentro da pesquisa, uma vez que a “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não podem ser traduzido em números” (ASSIS, 2011, p.14), nesta perspectiva, precisamos recorrer a esse método no momento da pesquisa em que nos voltamos para recepção dos textos literários por parte dos alunos e quais impactos eles poderiam causar no processo de formação de leitores, nesse sentido a “interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais”, uma vez que a pesquisa qualitativa “é descritiva e não requer utilização de métodos e técnicas estatísticas. O pesquisador, considerado instrumento chave, tende a analisar seus dados indutivamente, no ambiente natural” (ASSIS, 2011, p.14), tendo em vista que

precisávamos analisar questões de profundidade mais subjetiva no que tange à leitura dos textos propostos.

No entanto, para cumprir aos interesses desta abordagem, foi necessário recorrer ao campo de pesquisa das Ciências Humanas e Sociais, nesta perspectiva, nos voltamos para a linha da pesquisa-ação, o que é justificado pelo fato de essa linha de pesquisa permitir que o pesquisador seja um sujeito ator também no processo de análise e coleta de dados, visto que a pesquisa-ação também “possibilita a participação dos investigados na pesquisa, de tal forma que os resultados analisados possam levar a comunidade a perceber e superar seus desequilíbrios, identificando-os e, em segundo momento, propondo atitudes de mudança que venham beneficiá-los” (ASSIS, 2016).

Desta feita, intencionou-se refletir acerca dos problemas encontrados no que tange às práticas de leitura em sala de aula e sua mediação. Descrevendo, assim, a qualidade do objeto de forma em que a reflexão traga algum tipo de acréscimo ao fim do estudo. Após análise detalhada dos fatos que envolvem tal objeto, buscou-se conclusões que encontrassem no Letramento Literário uma forma mais efetiva de se promover a prática da leitura dentro da escola, bem como a legitimação do vislumbre estético da obra literária por meio dos alunos, com a finalidade de, por meio de sua realidade leitora, apresentar obras do cânone literário nacional através da leitura dos *best-sellers* tão presentes no convívio desses alunos.

Para a realização desta pesquisa fez-se necessário, em primeiro lugar, delimitar em que tipo de turma o trabalho seria realizado, neste caso, a pesquisa se desenvolveu em uma turma da primeira série do Ensino Médio da E.E.E.F.M. Monsenhor José da Silva Coutinho, localizada na zona urbana do Município de Esperança/PB. A escola possuía na época aproximadamente 700 alunos e funcionava nos três turnos, contemplando as modalidades do ensino regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), a turma em que se foi realizada a intervenção contava com 30 alunos com faixa-etária em média de 15 anos, dos quais apenas 24 aceitaram participar das atividades, que foram realizadas nas aulas de Língua Portuguesa no turno matutino, contando com dois encontros semanais de uma hora cada.

Feito isto, utilizamo-nos do questionário de sondagem para fazer a seleção das obras a serem lidas ao longo das intervenções que viriam a ser realizadas no período

que compreendeu de 05 a 30 de maio de 2016, somando um total de 12 encontros, o questionário, por sua vez, com 7 questões discursivas e 1 de múltipla escolha, que tinham por finalidade traçar o perfil leitor da turma.

Delimitou-se, então, após os dados coletados, quais obras literárias seriam lidas em sala de aula, tomando como ponto de partida as respostas dadas pelos alunos às questões propostas na sondagem, desse modo, chegou-se à conclusão de que os textos “A menina de lá” e “Os irmãos Dagobé”, de João Guimarães Rosa (2005), “A fonte da sorte” e “O conto dos Três Irmãos”, de J.K. Rowling (2008), seriam instrumentos interessantes para a abordagem da pesquisa com a referida turma.

O *corpus* da pesquisa ainda é composto por uma sequência expandida a partir dos contos escolhidos, que fora dividida em duas partes, cada uma contemplando dois pares de contos, sendo primeira desenvolvida a partir de “Os irmãos Dagobé” (ROSA, 2005) e “O conto dos Três Irmãos” (ROWLING, 2008) e a segunda a partir de “A menina de lá” (ROSA, 2005) e “A fonte da sorte” (ROWLING, 2008). Para a composição da sequência expandida nos baseamos nas propostas de Letramento Literário defendidas por Cosson (2014) e nos respaldamos também nos preceitos da Estética da Recepção de Jauss (1994), bem como nos parâmetros do Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1988), optamos pelo recurso da sequência (didática) expandida por ela se tratar de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual – neste caso, literário⁴ – oral ou escrito”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHEUWLY, 2004, p.97) e por apresentar ótimos resultados em experiências realizadas em diversos lugares do mundo, como atesta o próprio Cosson (2014). Já a escolha pelo método de Bordine e Aguiar se deu pelo fato de que no “método recepcional, o ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com diferentes textos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.85), desta forma, torna-se um aporte teórico de grande importância para a análise da relação do leitor com o texto e sua recepção, o mesmo pode ser dito das proposituras de Jauss (1994) na sua Estética da Recepção.

Nesse sentido, a perspectiva do Letramento Literário proposta por Cosson (2014), bem como suas estratégias metodológicas que se desdobram por meio da propostas de dois tipos de sequência, sendo a sequência básica mais eficaz para o ensino fundamental e a expandida mais funcional para o ensino médio, dialoga

⁴ Grifo nosso

diretamente com as proposituras do Método Receptional, uma vez que ambos os procedimentos buscam criar um método que possa “efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural e transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.86).

Seguindo este percurso, a proposta era então, partir de uma obra que contemplasse um universo da fantasia já conhecido por aqueles alunos, uma obra que realmente atendesse aos seus horizontes de expectativas, por isso se deu a escolha do universo ficcional de J.K. Rowling que já conta com a empatia das crianças e adolescentes, dado o fenômeno Harry Potter (1997-2007), ficando assim mais instigante a inserção da leitura por meio dos seus textos, para, então, apresentar aos alunos um outro (e novo para eles) universo ficcional que pudesse dialogar de alguma forma com aquilo que eles já estavam acostumados, a proposta nesse momento era se utilizar dos contos de Guimarães Rosa para romper com aqueles horizontes de expectativa e ampliar o repertório de leitura daqueles meninos e meninas.

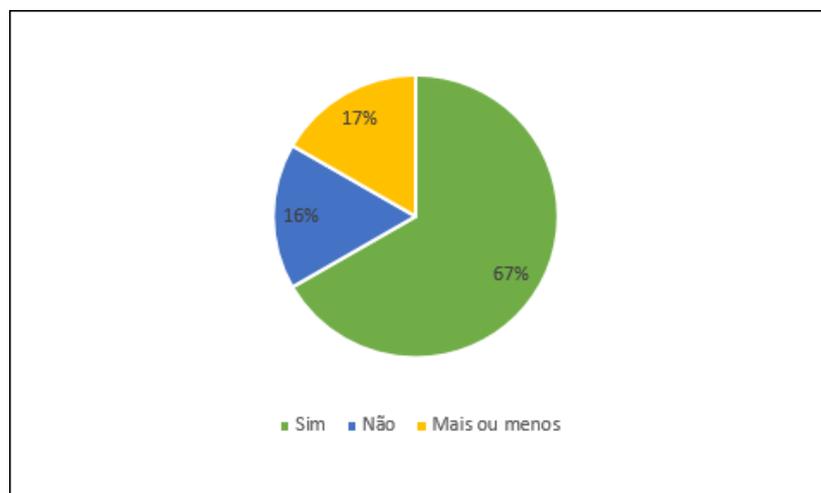
A leitura das obras não foi feita por meio da obtenção de notas, nem por meio da obrigatoriedade, ela foi induzida de forma a levar o aluno a se interessar pelos textos, procurando convergências entre as obras lidas anteriormente por eles e a busca da identificação de traços que estejam próximos de sua realidade individual, dessa forma, buscou-se fazer da leitura uma prática prazerosa e frutífera.

Após estas etapas, foi pretendido que os alunos escrevessem suas próprias produções literárias, por meio de contos, de forma que eles pudessem desenvolver o conhecimento literário adquirido por meio daquelas, de forma a investigar como a leitura das obras foi recebida por eles e como a leitura de um texto da literatura de massas pode auxiliar o professor a promover a melhor recepção de um texto do cânone literário em sala de aula, se tornando, assim, uma estratégia que pode proporcionar o Letramento Literário em sala de aula, visando uma otimização das práticas de leitura e a formação de leitores literários dentro do universo escolar.

2. O PERFIL LEITOR DOS ALUNOS: TRAÇOS DE UM PRIMEIRO ENCONTRO

O perfil leitor inicial dos alunos foi possível de ser montado por meio da obtenção dos dados coletados no questionário de sondagem aplicado no primeiro encontro da nossa intervenção, realizado no dia 05 de maio de 2016. Foram propostas 07 questões discursivas e uma de múltipla escolha, em que as questões de 1 a 3 buscaram identificar se aqueles alunos se consideravam leitores e qual a frequência da leitura em suas vidas, as questões 4 e 5 buscam descobrir qual o tipo de leitura que mais agrada àqueles alunos e as questões de 6 a 8 tinham por finalidade investigar a relação do grupo com a leitura em sala de aula, no total 24 alunos responderam ao questionário e os resultados obtidos em cada questão analisaremos inicialmente de maneira quantitativa e a posteriori de maneira qualitativa.

O primeiro gráfico apresenta dados estatísticos sobre a primeira questão em que os alunos ficariam livres para se avaliar enquanto leitores, destes, 67% disseram que sim, eles se consideram leitores, 16% afirmaram não se considerar leitores e 17% demonstraram não ter certeza se eram ou não leitores propriamente ditos, como podemos observar abaixo:



FONTE: Questionário do aluno. (VITAL, 2016)

1ª Questão – Você se considera um leitor? Justifique.

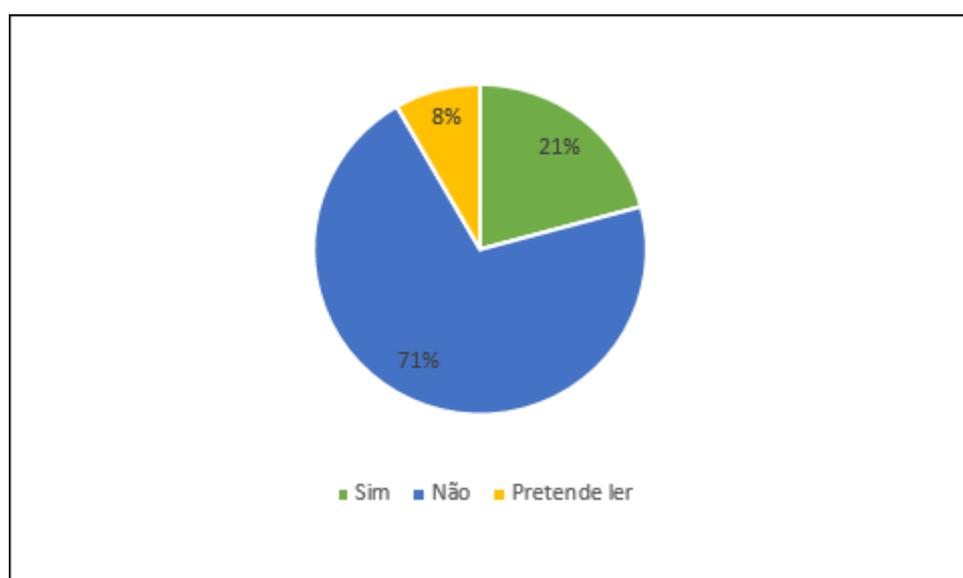
No entanto, ao justificarem sua resposta, os que se afirmaram leitores sentiram uma certa dificuldade em determinar o que realmente os caracterizava de tal forma, a maioria das justificativas traziam afirmações como: **Aluno A** - “Sim, porque eu gosto de ler.”; **Aluno B** - “Sim, porque leio muitos livros.”; **Aluno C** - “Sim, porque leio bastante”; **Aluno D** - “Sim, porque gosto muito de ler revistas e anúncios”; **Aluno E** - “Sim, porque gosto muito de histórias”.

Embora eles afirmassem que gostam de ler e que possuem hábitos de leitura frequentes, a noção do que é ser um leitor ainda é muito vaga para esse público, o que já revela um perfil interessante do grupo, estamos realmente diante de leitores ainda em formação, em que a leitura acontece de forma deleitosa, sim, mas noção de quantidade de livros lidos ainda determina para esses alunos a ideia que eles apresentam sobre o que caracteriza um leitor.

Aqueles que afirmaram não serem leitores, em sua maioria, não justificaram os motivos pelos quais não se consideram com tal, os que chegaram a dar uma explicação foram categóricos em dizer que não se consideram leitores porque não gostam de ler. E os que ficaram no meio termo deram como justificativa a pouca quantidade de livros lidos, a falta de tempo e/ou a falta de interesse por determinadas histórias.

Tais dados revelam que a turma em questão se torna um campo frutífero para a realização da pesquisa, visto que intencionávamos ampliar os horizontes de expectativa desses leitores que estão em processo de formação leitora, bem como conquistar novos leitores dentre aqueles que ainda não têm a leitura como um hábito cotidiano.

O segundo gráfico revela dados referentes à terceira questão, em que os alunos deveriam dizer se estão lendo algum livro no momento, qual livro seria esse e descrever em pequenas linhas do que se trata a história:

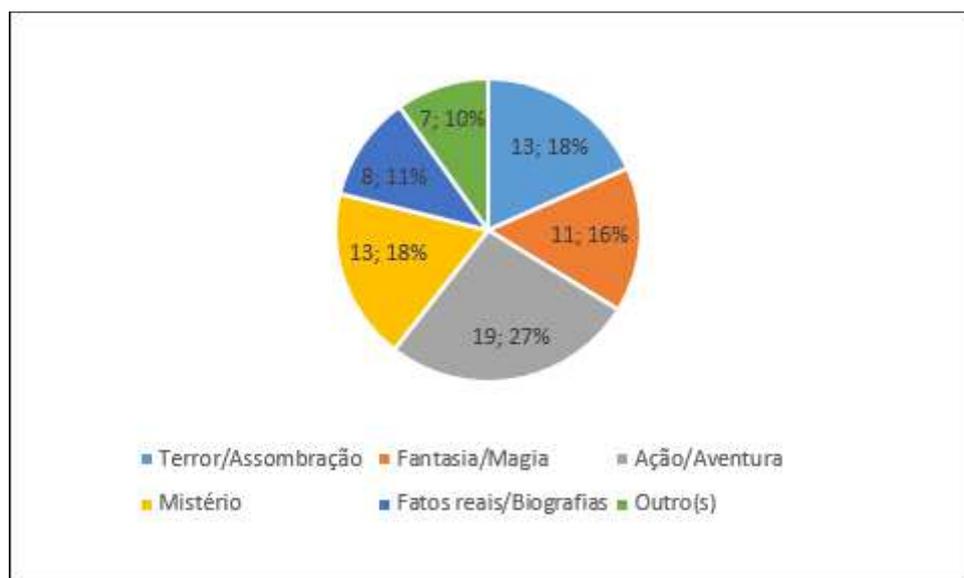


FONTE: Questionário do aluno. (VITAL, 2016)

3ª Questão – Você está lendo algum livro atualmente?

Até o momento em que iniciamos a nossa intervenção, 71% dos alunos afirmaram não estar lendo livro algum, 8% disseram que pretendiam iniciar alguma leitura naquele período e, curiosamente, todos já tinham algum título em mente, 21% disseram que estavam realizando alguma leitura, dentre estes, um deles afirmou estar lendo um mangá⁵, um deles afirmou não lembrar o nome do livro, e os demais citaram algum título de romance *best seller*, dados interessantes para nos apontar os gêneros literários mais comuns dentre este público, bem como a forte presença da literatura de entretenimento na formação desses leitores.

O terceiro gráfico demonstra dados referentes à quarta questão, que se caracteriza pela múltipla escolha, em que os meninos deveriam citar quais temas mais gostam de ler em livro:



FONTE: Questionário do aluno. (VITAL, 2016)

4ª Questão – Dos temas abaixo qual (s) você mais gosta de ler em um livro?

Dentre as cinco opções sugeridas pelo questionário os textos que trazem histórias de aventura e ação foram citados 19 vezes, contabilizando 27% da preferência desse grupo, as temáticas de terror, assombração e mistério foram citadas 13 vezes, representando cada uma 18% do gosto do público, 8 alunos citaram a preferência por biografias e fatos reais, o que contempla 11% da amostragem.

⁵ Espécie de história em quadrinhos de origem asiática muito popular no Japão e que se popularizou no mundo inteiro após suas adaptações para animes (desenhos animados) televisivos ou cinematográficos.

Além do que foi indicado na propositura, eles poderiam citar outros temas que os gradavam, 10% dos entrevistados optaram por essa possibilidade, como nos revela o próximo gráfico:



FONTE: Questionário do aluno. (VITAL, 2016)

4ª Questão – Dos temas abaixo qual (s) você mais gosta de ler em um livro?

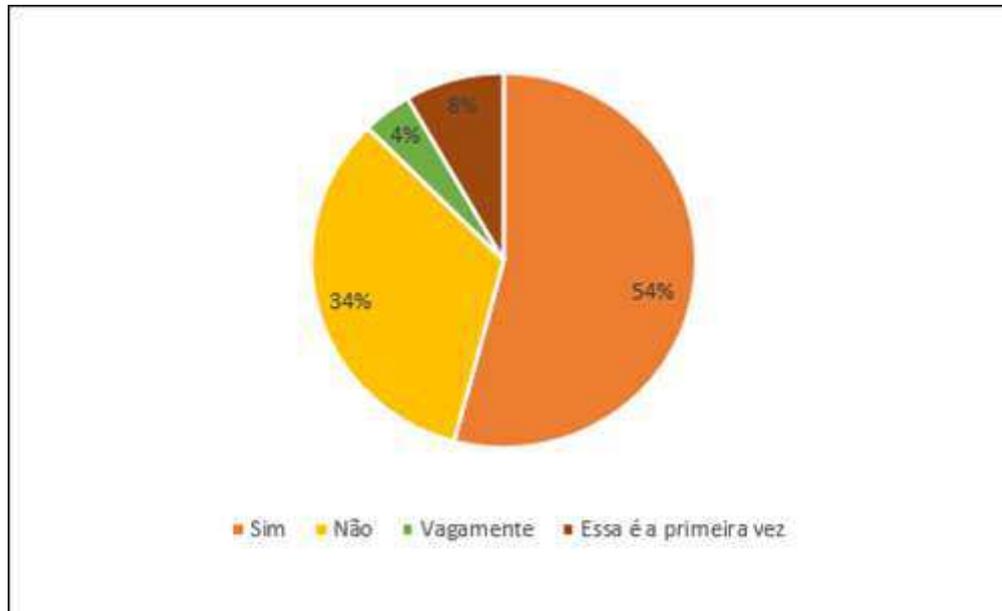
Destes, 43% revelaram a preferência por romances, aqui lidos como histórias de amor, o que já nos revela uma noção ainda imatura sobre a distinção entre o gênero literário Romance e as temáticas que envolvem o amor ou a paixão, 29% afirmaram gostar de ficção científica, e os que demonstraram o interesse por narrativas bíblicas e folclóricas representam a percentagem de 1% cada.

Estes dados foram importantes para a nossa pesquisa, pois revelam o interesse maior do público analisado por histórias que estão no escopo da fantasia, uma vez que estes temas contemplam o que Todorov (2014), Held (1980), Furtado (1980), Roas (2001;2014), Ceserani (2006) e Bessièrre (2012) apontam como pontos determinantes para se alocar um texto literário nos meandros da literatura fantástica e/ou maravilhosa, um dos pontos principais da nossa intervenção, tal qual afirmamos no primeiro capítulo, seria a ficção, sobretudo a fantasia, um dos principais veículos para se apresentar a leitura para jovens leitores.

O quarto gráfico nos revela dados sobre a sexta questão, em que os alunos deveriam afirmar se tinham alguma lembrança de leitura na escola e como as experiências com o texto literário se deram nesse ambiente.

54% dos entrevistados afirmaram ter sim, alguma lembrança com a leitura em sala de aula, sobretudo nas aulas de língua portuguesa, 34% afirmaram não ter

passado por esse tipo de experiência, 4% lembram vagamente de alguma situação em que a leitura estava presente na escola e 8% afirmaram estar passando pela primeira vez por alguma experiência com a leitura na escola:



FONTE: Questionário do aluno. (VITAL, 2016)

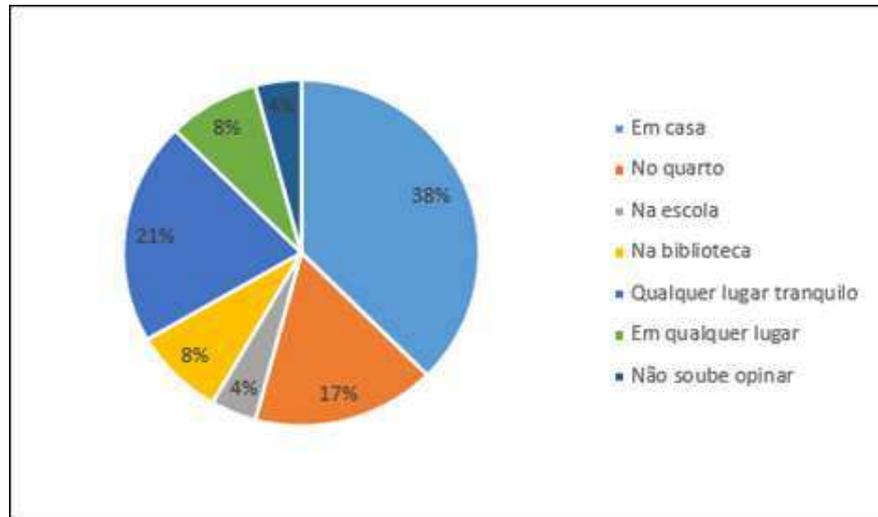
6ª Questão – Você tem alguma lembrança de leitura na escola?

Dos alunos que afirmaram nunca terem lido na escola, nenhum expôs algum tipo de justificativa ou comentário, o mesmo pode ser dito daqueles que afirmaram ter uma vaga lembrança desse tipo de experiência, aqueles que disseram estar passando pela primeira vez por alguma situação com a leitura na escola afirmaram ser com a intervenção que estava sendo realizada ou com o professor de língua portuguesa quando ingressaram no ensino médio.

Os que afirmaram terem tido experiências de leitura na escola, por sua vez, relataram diversas situações distintas, dentre elas, as que mais foram citadas relatavam a obrigatoriedade de algumas leituras de gêneros literário específicos, em sua maioria poemas, a leitura para realização de resumos a posteriori, outros relataram terem ganhado livros dos professores após as atividades com leitura, alguns revelaram que as leituras eram feitas como pretextos para apresentações orais, um deles citou que a leitura era usada para aprender a ler (para a alfabetização, talvez), porém, com exceção de apenas uma aluna que citou que lia os textos que gostava na

escola, todos os outros demonstraram que a leitura do texto literário era sempre usada como um pretexto para alguma atividade ou obtenção de notas.

O quinto gráfico, revela dados inerentes à questão 7 que pedia que os alunos elegessem qual seria o lugar mais adequado e agradável, na visão deles, para se ler:



FONTE: Questionário do aluno. (VITAL, 2016)

7ª Questão – Qual o lugar ideal para ler?

Dos 24 alunos entrevistados, apenas um aluno (4%) indicou explicitamente a escola como um lugar ideal para a realização das práticas de leitura, a maioria deles indicou lugares em que a relação com a leitura se realiza de uma maneira mais individual: 38% disseram que ler em casa é mais agradável, 17% apontaram o quarto como o ambiente mais propício para a leitura, 21% afirmam que qualquer lugar tranquilo figura um melhor ambiente para esta prática, ler na biblioteca representa 8% dos locais indicados, 8% também disseram que em qualquer lugar pode ser realizada uma atividade de leitura – o que pode compreender também à escola – e 4%, ou seja, um dos alunos, não soube opinar nesta questão.

Tais dados nos revelam que os alunos, em sua maioria, não consideram a escola como um ambiente propício para a leitura, isso pode se dar pelo fato de os espaços institucionais de ensino ainda tomarem esse processo como uma obrigação ou pretexto para a realização de atividades que se distanciam do ato de ler propriamente dito, como discutido no primeiro capítulo deste texto, revela-nos que a escola ainda está distante da realidade leitora deste público, que tem a leitura como prática fora dela, mas que não vê naquele espaço um ambiente que possa ser agradável e instigante para atraí-los para este universo.

Outro dado interessante que este gráfico nos revela, é que este grupo não encara a leitura como uma atividade que possa ser realizada de forma coletiva, as justificativas dadas para isso na questão revelam que todos os ambiente citados como ideais para sua realização figuram lugares solitários e introspectivos, em que só possa estar presente o leitor e o livro, o que interfere assim, na troca de experiências entre leitores, situação esta que pode ser usada como uma boa estratégia de reflexão para o desenvolvimento de processos metodológicos que pensem a leitura na escola como um ato coletivo e de troca mútua de experiências.

A segunda questão interrogava o seguinte: “Qual o último livro que você leu? Porque você o escolheu? Foi uma sugestão de alguém ou uma leitura obrigatória? Como você ficou sabendo desse livro? ”.

Dos alunos que afirmaram lembrar o último livro que haviam lido, dois citaram os clássicos contos d’As Mil e uma Noites, afirmaram ter chegado ao texto pela biblioteca da escola e o escolheram por terem se interessado pelo título, um deles apontou o título “Contos e mitos brasileiros”, o autor não foi indicado, o aluno chegou ao livro também pela biblioteca da escola, afirmou escolher esse título por gostar da literatura de origem oral, três deles apontaram livros de auto-ajuda e/ou religiosos como os últimos lidos, todos foram indicações de alguém próximo ou algum tipo de presente.

Oito dos entrevistados citaram livros que estão no escopo dos best seller ou literaturas de massas, chegaram aos títulos das mais diversas formas, ou porque viram a história em um filme ou por indicação de alguém que apresentou o enredo para eles, dentre os títulos citados estão fenômenos de vendas como *A culpa é das estrelas*, *Harry Potter e o Enigma do Príncipe*, *A Cabana*, *O Peregrino*, *50 tons de cinza*, *O curioso caso de Benjamin Button*, e *Assassin’s Creed*, o interessante é que quase todos os títulos são de obras que já foram adaptadas para outro tipo de mídia e/ou linguagem, como as do cinema ou dos jogos digitais, o que pode nos revelar a predileção por textos que dialoguem com outras formas de realização da narrativa ou a forte influência dos veículos midiáticos no momento da escolha de uma leitura.

Dois dos entrevistados citaram obras que se realizam por meio de outra linguagem que não a literária, ou pelo menos do que se convencionou chamar de linguagem literária, estes indivíduos revelaram a predileção pelos mangás e os títulos *Terra Prometida* e *Tokyo Ghoul* foram mencionados como os últimos lidos, revelando assim, que estamos diante de leitores que migram pelas mais diversas formas de

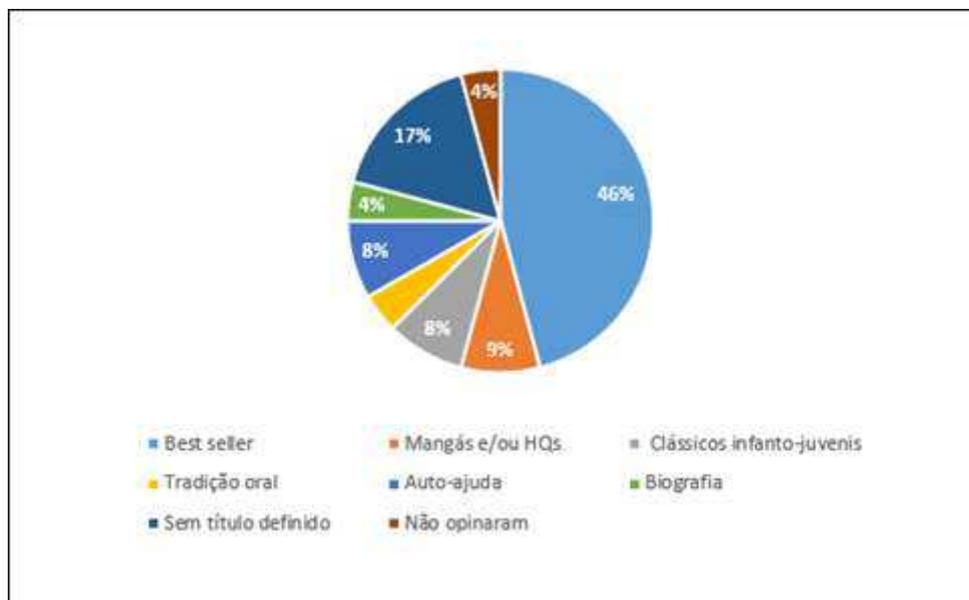
narrativas que circulam nos dias atuais e que, para eles, o conceito de texto literário abrange inúmeras modalidades e formatações que vão além da estrutura convencional do livro.

Quatro dos entrevistados afirmaram não lembrar os títulos dos livros, mas deram pistas dos enredos e sinopses, alguns disseram que escolheram tal história por conta própria, outros que fora uma exigência da escola e alguns não disseram os motivos da escolha, afirmando apenas não lembrarem qual era o livro.

Três indivíduos afirmaram não saber ou não ter lido algum livro nos últimos meses e um deles afirmou que o último livro que leu foi o livro didático de história, adotado pela escola. Percebemos nesse recorte do grupo certa fragilidade quando o assunto é a leitura, seja dentro ou fora dos muros escolares, esta atividade ainda não é uma constante para esta parcela dos nossos alunos.

Ainda com a intenção de investigar que tipos de leitura que mais agradam a este público, a quinta questão pretendia que eles indicassem uma leitura e justificassem porque estava indicando aquele livro.

As sugestões coincidiram bastante com o que eles haviam afirmado na questão dois, como podemos observar no sexto gráfico:



Questionário do aluno. (VITAL, 2016)

5ª Questão – Gêneros literários e textuais mais citados.

Os dados refletem que há uma predileção do grupo por *best seller*, sobretudo aqueles que trazem histórias de fantasia e aventura, bem como aqueles que romanceiam temas que estão mais no arcabouço da realidade, a presença de títulos

que vislumbram o universo fantástico é muito marcante, dentre os títulos, os mais citados são de histórias como mitos e lendas do folclore nacional ou estrangeiro, aventuras míticas, místicas, arquetípicas e épicas como as apresentadas nos mangás, fantasias clássicas e contemporâneas que caminham pelos mais diversos universos ficcionais desde *Cidade dos Ossos* e *Harry Potter* a *Alice no País das Maravilhas* e *Aladin e a Lâmpada Maravilhosa*, passando também por romances adolescentes como os citados *A culpa é das estrelas* e *A última música*.

É perceptível que a leitura está mais presente do que ausente na vida desses indivíduos, no entanto, o que fica claro por meio desta sondagem é que o que falta a eles é a mediação de um leitor que aqui julgaremos como mais experiente, um leitor que traga para estes alunos a possibilidade de ampliar seus repertórios de leitura por meio da identificação.

Pelos relatos aqui coletados, essa mediação ou nunca aconteceu, ou quando acontece é por meio da imposição de uma leitura, muito raro pela indicação de uma pessoa próxima que, ao que foi observado, também acaba por tentar impor seus gostos de leitura àquele leitor que ainda está em processo de aquisição do hábito de leitura.

Em contrapartida, as leituras apresentadas como feitas por deleite ou prazer, foram sempre uma iniciativa deles próprios, ora julgando a história pelo título atraente ora conquistados pelos veículos midiáticos, mas em momento algum por um diálogo ou troca de experiência com um leitor mais maduro, como o professor, por exemplo.

Estamos diante de um grupo de indivíduos que acabaram de concluir o ensino fundamental e adentraram no ensino médio, todos eles já passaram por diversos estágios de leitura, não estamos nem diante de pré-leitores⁶ e nem de leitores iniciantes⁷, se olharmos a literatura pelo viés dos estágios psicológicos do leitor deveríamos estar diante de leitores críticos, leitores que estão em uma “fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão de mundo ali presente” (COELHO, 2000, p. 39).

⁶ Fase em que compreende à primeira e à segunda infâncias, em que a criança passa a adquirir uma certa noção da realidade que o rodeia e a interagir com o mundo e os outros sujeitos que o circundam (COELHO, 2000, p.34).

⁷ Fase em que o adulto aparece como “agente estimulador” da leitura, em que se iniciam os processos de socialização e racionalização da realidade (COELHO, 2000, p. 34-35)

No entanto, o que observamos nesta amostragem é que ainda temos leitores em processo, esse tipo de leitor, como atesta Coelho (2000, p. 36) começa a se formar nas idades de 8/9 anos, fase em que “a presença do adulto ainda é importante como motivação ou estímulo à leitura” (COELHO, 2000, p. 36), estamos diante de pré-adolescentes que sequer atingiram o *status* de leitores fluentes⁸, são leitores assíduos, porém, por falta da mediação e do diálogo, ainda não desenvolveram as competências necessárias para serem considerados leitores críticos.

Nos deparamos, então, com leitores que possuem, dadas as devidas proporções, e não levando em consideração valorações estéticas sobre as obras, um razoável repertório de leitura, mas que ao serem questionados sobre os textos lidos ainda apresentam argumentos superficiais no tocante à apreciação da obra, são leitores que, podemos dizer, leem muitos textos, mas que não adentram nos meandros mais profundos da obra, não apresentam subsídios necessários para abstrair um pensamento crítico e reflexivo sobre o texto lido.

Então, o que se pretendeu aqui, foi refletir sobre a realidade leitora do grupo, discutir como se dá o problema e buscar, a partir dos dados coletados, estratégias metodológicas que possam, se não viabilizar a resolução da questão, modificar, o máximo possível, a realidade ora posta.

Para tanto, nos apropriamos dos percursos metodológicos propostos por Rildo Cosson (2014) para desenvolver uma sequência expandida que pudesse contemplar textos que viabilizassem a identificação daquele aluno com a leitura dentro da escola, bem como estratégias que pudessem nos subsidiar a promover um diálogo que pudesse respaldar a mediação de textos que estivessem distantes da realidade daqueles alunos.

Entendendo, então, que o método recepcional postulado por Bordini e Aguiar (1988) segue um percurso semelhante ao que propõe Cosson (2014) com a sequência expandida, no tocante ao ensino médio, buscou-se com as propostas desenvolvidas:

- i. determinar os horizontes de expectativa daqueles alunos por meio do questionário e da Motivação;
- ii. atender aos seus horizontes de expectativa por meio da leitura de textos que estivessem no escopo dos universos ficcionais por eles já conhecidos;
- iii. romper seus horizontes de expectativas por meio da “introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos” (Bordini e Aguiar, 1988,

⁸ Fase em que a leitura segue apoiada pela reflexão e a capacidade de concentração aumenta proporcionando, a partir da leitura, um alargamento na percepção do mundo (COELHO, 2000, p.37)

p.89); iv. questionar os horizontes de expectativas ali acessados por meio do confronto dos textos lidos, traçando convergências e divergências encontradas no momento da leitura das obras.

Tendo já o perfil desses leitores traçado, marcamos o nosso segundo encontro para a semana seguinte, para que pudéssemos então montar como se realizaria a etapa de motivação, esta pensada e realizada a partir deste primeiro encontro que nos serviu de filtro para a escolha dos textos explorados a posteriori.

3. DA TEORIA À PRÁTICA: ROSA E ROWLING VÃO À ESCOLA

Munidos dos dados coletados com o questionário de sondagem, chegou o momento de darmos início efetivamente à nossa prática, a proposta seria explorar com aqueles alunos um universo da literatura que estivesse às voltas daquele que eles costumavam ler e experienciar fora da sala de aula.

Decidimos então, explorar textos que se ambientassem em espaços em que a fantasia e a aventura dialogasse com um realismo maravilhoso, para tanto, delimitamos que trabalharíamos com dois horizontes de expectativa distintos e com autores que fossem, à primeira vista, díspares.

Selecionamos, então, dois contos de Guimarães Rosa e dois de J.K. Rowling, intencionando fazer um diálogo entres os dois autores na sala de aula, com a hipótese de que esse tipo de leitura dialógica poderia provocar nos nossos alunos a curiosidade sobre os autores e seus textos, bem como dilatar seus horizontes de expectativa, os tornando curiosos a outros gêneros, textos e autores.

Desta feita, desenvolvemos uma sequência expandida que fora dividida em oito etapas que compreendiam a: i. motivação; ii. introdução; iii. primeira leitura; iv. primeira interpretação; v. segunda leitura; vi. segunda interpretação; vii. contextualização; viii expansão, cada etapa dessa seria realizada em um encontro cada, no entanto, por conta das demandas da escola e do tempo que ela delimitava para os horários, algumas das etapas precisaram ser feitas em dois encontros consecutivos, o que não prejudicou o andamento das atividades, mas tornou o nosso tempo de intervenção mais extenso.

3.1. Motivação: acessando memórias literárias

O nosso segundo encontro, por sua vez, compreendeu à etapa de motivação, este fora realizado no dia 09 de maio de 2016. A ideia para esse primeiro encontro era provocar nos alunos uma atividade que acessasse suas memórias literárias e nos expusesse seus conhecimentos prévios sobre o que eles entendiam por narrativas fantásticas e maravilhosas.

Como provocação inicial, exibimos o curta-metragem “A pequena vendedora de fósforos” (DISNEY, 2015), produzido e distribuído pela Walt Disney, o curta adapta o clássico “A menininha dos fósforos”, de Hans Christian Andersen (2011), e aparece como extra nos VHS/DVD do filme “A pequena sereia” e também no compêndio de curtas “Coleção de curtas” (DISNEY, 2015), ambos da mesma produtora.

Antes de exibirmos o filme fizemos um breve resumo da sua sinopse para a turma. Ao longo da nossa explanação, fomos interrompidos por uma das alunas que interferiu nossa fala dizendo: “*Pow, professor! Sem soltar spoiler⁹, né?*”, fala que nos chamou atenção logo de início, pois isso acaba por revelar uma das práticas de leitura desses leitores na contemporaneidade.

Eles não gostam de receber previamente informações que sejam preciosas naquela narrativa, trocando em miúdos, revelar que Diadorim é na verdade Maria Deodorina, em *Grande Sertão: veredas*, ou que Harry Potter descobre que é uma *Horcrux*, em *Harry Potter e as relíquias da morte*, por exemplo, é um sacrilégio para estes leitores, e pode acabar os afastando automaticamente destas leituras, uma característica marcante desse tipo de leitor é justamente essa, ele gosta do fator surpresa na narrativa.

Então, continuando nossa explanação sobre o curta – tentando não soltar spoiler – nós introduzimos a história que seria narrada em “A pequena vendedora de fósforos”, quando fomos interrompidos pela aluna Sandy¹⁰, que levantou a mão e disse que já conhecia esta história, que já havia visto esse mesmo “desenho” antes de um filme que passara na TV.

⁹ Neologismo originário do verbo “to spoil” (estragar), da língua inglesa, que em tradução livre pode ser entendido como a expressão “estraga-prazer”, a expressão “soltar um spoiler” pode significar “soltar informações preciosas”, no caso, “soltar um spoiler” pode ser entendido como informar previamente para o leitor e/ou expectador algo importante que vai acontecer ao longo do livro, filme ou série, quebrando assim com o fator surpresa que poderia ocorrer ao se conhecer o enredo.

¹⁰ A partir de agora iremos nos referir aos alunos envolvidos na intervenção por meio de nomes fictícios, com o intuito de preservar suas identidades, uma vez que eles são menores de idade.

Interrogamos se ela lembrava o nome do filme, porém ela afirmou não lembrar, a interrupção da aluna gerou um momento de conversa na sala de aula, pois os outros alunos decidiram contar também que já haviam visto ou lido uma história semelhante:

Diego: - Ah, professor! Tem uma história parecida num episódio do Chaves, mas não era uma menina, é quando todo mundo da Vila viaja e ele [o Chaves] fica sozinho abandonado.

Sandy: É mesmo! O Chaves também vende refresco pra ganhar uma graninha.

Ewerton: - Eu já vi essa mesma história na novela Maria do Bairro.

Fantine: Professor, essa história eu já li num gibi.

Patrícia: Ah! Eu tô ligada nessa história! Ela é obrigada a vender fósforos pra poder comer.

Edglay: - Minha mãe já me contou essa história, mas ela não disse que tinha um desenho.

É interessante que, mesmo não conhecendo a teoria ou não tendo discutido sobre isto em sala de aula, os alunos apresentavam uma boa capacidade de identificarem intertextos, ao associarem outros textos e discursos ao enredo contado por nós naquela ocasião, eles conseguiram acessar conhecimentos prévios apenas ouvindo uma breve sinopse do filme que iríamos assistir no momento seguinte.

Talvez as características das personagens citadas por eles (Chaves e Maria do Bairro) sejam aproximadas às da menina do conto de Andersen (2011), sujeitos de origem pobre, que precisam vender algum tipo de produto para sobreviver a uma vida proscrita, sem família, vivem na rua, geralmente são subjugados pelos demais sujeitos com os quais convivem ou interagem, o que demonstra que esses alunos acessaram lembranças arquitextuais¹¹ para poderem trazer alguma informação à mais ao referenciarem que já conheciam aquela história de alguma maneira, o que corrobora com o que Jauss define como horizontes de expectativa.

Eles sempre se mostraram muito empolgados em participar das discussões, muitas vezes frisando que já tinham ouvido falar da história e trazendo a todo momento referências de outros textos que se aproximavam dela, essa necessidade

¹¹ O arquitexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente reorientados pelas formações sociais contemporâneas. (BRONCKART, 2004, p.100)

de apontar intertextos acontecia de forma muito intuitiva, como se eles quisessem aproximar àquela história que nós estávamos apresentando das experiências particulares deles como uma forma de troca de experiências entre leitores.

Essa capacidade de fazer pontes e identificar esses diálogos possíveis entre as histórias nos chamou muito a atenção e nos possibilitou perceber que aquela turma seria ideal para realizar a sequência que pretendíamos desenvolver com eles, uma vez que a ideia era justamente trabalhar a partir do diálogo entre textos de autores distintos, o que facilitaria o desenvolvimento das nossas propostas.

Terminada a exibição, iniciamos uma conversa acerca do filme em que fomos provocando algumas questões referentes ao enredo, estrutura da narrativa, personagens, conteúdo, ambiente, espaço, até chegar no que poderíamos entender como elementos fantásticos e/ou maravilhosos que podem ser observados na história.

Em um primeiro momento deixamos que eles mesmos iniciassem a discussão, seus questionamentos apresentavam mais dúvidas quanto ao gênero fílmico exibido:

Aline: - Mas já acabou, professor?!

Fábio: - Nem parece um filme, parece um desenho, de tão rápido que foi.

Sandy: - Gente, isso é um curta-metragem, é pequeno mesmo.

Karin: - Não professor, o desenho é mudo, só tem imagem e essa música.

Junior: - Sempre tem um desses antes dos desenhos quando vou ver no cinema, eu acho legal.

Luciana: - Eu queria que tivesse mais história e que eles falassem, não explica de onde a menina veio, eu fiquei achando que ela era mendiga.

Sandy: É mesmo, Luciana, no desenho que eu vi mostrava que o pai obrigava ela a vender os fósforos, esse tá faltando.

As falas acima demonstram que eles não estão habituados com o gênero curta-metragem, por mais que alguns já tenham visto de alguma maneira, eles não conseguem dissociar ideia de desenho animado ou anime de uma animação cinematográfica, talvez pelo convívio com a TV, em que a ideia de animação curta está ligada aos desenhos seriados, como podemos perceber na afirmação de Fábio ou na surpresa que Aline demonstra com a duração da película.

É interessante que a aluna Sandy chama atenção dos colegas para tentar explicar que esta é a estrutura comum desse tipo de narrativa fílmica, o que demonstra que a aluna experiencia a narrativa pelos mais diversos tipos de mídias, e mais uma vez ela atenta para aspectos dialógicos percebidos no filme, comentando que a versão que tinha assistido era diferente, pois apresentava a relação da “menininha dos fósforos” com o pai, esta intervenção da aluna abriu margem para um nova discussão, agora acerca das diversas versões que os contos de fadas apresentam:

Pedro: - É verdade, professor, veja a Chapeuzinho Vermelho, tem um monte de histórias diferentes que conta a história dela, eu já vi até “Deu a louca na Chapeuzinho”.

Sandy: Ah! Também tem “Deu a louca na Cinderela”, mas é chato.

Luciana: Eu gosto de assistir “Once upon a time”, é uma “séria” que tem na Netflix que mostra como tudo ficou depois do final das histórias das princesas, já apareceu até a “Fronzen”.

Professor: - Eu já vi também “Once upon a time”, muito legal essa série, gosto também de “Descendentes”, que conta história dos filhos dos vilões e das princesas, vocês conhecem?

João: - Eu já vi, professor, mas esse seriado é de menina, eu gosto mesmo é de “Full Metal”.

Karin: - Não acho que seja só de menina, porque tem todos os personagens, tem até o filho do Aladdin, mas eu acho muito besta.

João: - É que eu gosto mais de anime, professor, e de “The Walking Dead”.

Janaina: - Todos os desenhos da Disney são uma versão diferente dessas historinhas, eu já vi no “Face” falando, todas essas histórias têm final diferente dos desenhos, nunca é igual.

Emílio: - Tinha um livro na outra escola que contava essas histórias, mas eu não gostei não, era muito feio, na história da Chapeuzinho o Lobo Mal tirava a roupa dele e depois comia ela, não tinha final feliz, sabe, era tudo contado errado.

Janaina: - Então, foi isso que eu vi no Face, disse que essas eram as versões originais e que a Disney mudou pra não assombrar as crianças.

Emílio: - É, eu tô ligado, mas não gostei não, era um livro “véi” da capa vermelha.

Aproveitamos dessa discussão para justamente discutir sobre inúmeras versões dos contos de fadas e analisar como alguns elementos sempre se repetem nessas histórias tão conhecidas por eles, refletimos que mesmo a história sendo modificada em algumas adaptações, algumas estruturas se mantêm ou se apresentam de alguma forma nesse tipo de produção, atentamos para os tipos de personagens, como se desenvolvem os enredos e como se concretizam os desfechos.

A fala da aluna Janaína nos deu a oportunidade de comentar com a turma um pouco sobre a história dos contos de fadas e como essas mudanças foram acontecendo, o que serviu de pretexto para a gente apresentar o autor que iríamos ler logo em seguida, pois, como estava proposto na sequência, logo após a exibição do filme, iríamos fazer a leitura do conto “A menininha dos fósforos”, de Hans Christian Andersen (2011).

Eles demonstraram bastante interesse nessa parte da aula, pois tiveram a oportunidade de conhecer um pouco sobre como as histórias tão conhecidas por eles foram criadas e se modificaram ao longo dos anos, nos respaldamos no panorama que Coelho (1991;2000) faz sobre as transformações na literatura infantil e isso surtiu um efeito muito positivo, pois prendeu a atenção deles para a leitura do conto que acabariam de conhecer.

Como eles tinham acabado de assistir ao curta, sugerimos ler o conto que deu origem à adaptação de Walt Disney, eles demonstraram gostar muito da ideia, pois estavam empolgados com as discussões sobre a diversidade de versões dos contos de fadas, e queriam aproveitar a oportunidade para conhecerem como surgiu a história do filme.

Primeiramente sugerimos que eles fizessem uma leitura individual e silenciosa do conto, entregamos as cópias para cada um deles e solicitamos que iniciassem, após alguns minutos eles terminaram a leitura individual e iniciamos uma leitura coletiva então nós, como mediadores, fizemos uma leitura em voz alta e pedimos que eles acompanhassem pelo texto que tinham em mãos, finalizamos a leitura e demos início a uma conversa sobre os textos:

Professor: - E aí? O que vocês têm a falar sobre essa história que acabamos de ler?

Sandy: - Achei interessante e bem parecida com o filme.

Wendel: - Achei bonito!

Professor: - Bonito? O que você achou bonito nessa história?

Wendel: - A morte.

Professor: - A morte? A morte pode ser algo bonito?

Wendel: - Claro. Principalmente a dela que morreu pra encontrar a avó.

Professor: - Por que a morte pode ser algo bonito?

Diana: - Porque a morte é nosso encontro com Deus.

Wendel: - Porque a morte acalmou o sofrimento dela. Foi melhor pra ela ter morrido.

Professor: - Você acha, Diana, que foi melhor para a menina morrer do que estar viva?

Diana: - Eu acho, porque naquela hora que ela tava vendendo o “fóscuro” ninguém ligou pra ela, ela pelo menos encontrou a avó e foi morar com Deus.

Professor: - Vocês acham que ela encontrou algum tipo de felicidade depois da morte?

Fantine: - Só dela estar como a avó dela foi uma felicidade.

Sandy: - Pelo menos ela se livrou do pai e da fome.

Wendel: - Ela não, né? O espírito dela.

Fantine: - Sim, mas a gente diz que é ela porque isso é uma fantasia de ficção.

Sandy: - É uma fábula, porque o espírito ganha vida.

Wendel: - Mas mesmo assim foi o espírito, porque no final mostra ela morte, é ficção mas tem realidade também.

Sandy: - É porque eles queriam mostrar que todo final pode ser feliz, o dela foi feliz mesmo morrendo.

Fantine: - Isso é meio espírita.

A discussão sobre o conto iniciou-se mais no âmbito da temática explorada, eles atentaram que a morte é um elemento muito importante para a história da “menininha dos fósforos” e que a narrativa se centra na transição do plano material para o plano espiritual, metaforizada no encontro da menina com o espírito da avó, que se realiza num instante de epifania, e na sua morte e o encontro com o transcendente.

Algumas falas, como a de Wendel, Diana e Fantine, demonstraram uma percepção de mundo inesperada, ao perceberem a morte pelo seu aspecto positivo, fugindo um pouco da noção maniqueísta de que a morte pode ser algo ruim ou um

castigo, eles atentam para a beleza que aquele momento representa para a menina, bem como demonstram sensibilidade suficiente para julgarem esse final como o mais tranquilizador para a vida da personagem.

Para esses adolescentes a morte não é algo a se temer e ou algo que traga apenas tristeza e sofrimento, talvez, o convívio com as narrativas do universo da aventura e da fantasia esteja trazendo para esse tipo de leitor uma compreensão maior do que é conviver com os processos inevitáveis da vida, pois, se pensarmos nas narrativas desse cunho, iremos perceber que elas fazem com que os seus leitores convivam com a morte de uma forma muito natural e compreensível, talvez essa seja uma das potencialidades humanizadoras da literatura, fazer com que o homem confronte seus medos e os encare como parte de sua construção.

O diálogo entre estes alunos, nos mostrou que nossa mediação viabilizou que a sua criticidade poderia ser explorada de maneira muito positiva, uma vez que eles demonstraram responder muito bem às provocações feitas em sala, nos confirmou que uma leitura compartilhada, em que cada indivíduo contribui com uma visão diferente sobre o texto e com percepções que podem conversar entre si e formar uma compreensão do grupo, pode ser um bom canal para se traçar metodologias para o ensino leitura e literatura.

Eles estavam experimentando naquele momento a uma nova forma de se conviver com a leitura, a troca com o grupo fez com que eles pudessem perceber que a leitura pode acontecer de forma coletiva.

O professor surgir como um mediador é uma parte muito importante desse processo, pois é ele quem vai perceber que caminhos a leitura do grupo está tomando e como esse leque de possibilidades interpretativas pode contribuir para que a turma dê significado ao texto lido, o papel do professor como um formador de leitores começa pela mediação em sala de aula, no momento em que ele mostra para o aluno que aquele espaço em que o texto está sendo apresentado, pode promover para ele uma leitura tão deleitosa quanto a que faz no cantinho do seu quarto, o professor tem o poder de fazer com que a escola também seja um ambiente agradável para a leitura.

A aluna Sandy mais uma vez demonstra ter uma boa percepção acerca dos aspectos estruturais e estilísticas desse tipo de narrativa, aparentou ter um convívio bem próximo e particular com esse tipo de texto literário, por mais que não consiga

determinar exatamente o gênero literário do texto lido, ao responder a provocação da colega Fantine, dizendo que se tratava de uma fábula, Sandy atenta para os aspectos sobrenaturais que giram em torno do enredo.

Ao afirmar que “*o espírito ganha vida*”, intuitivamente ela faz referência ao fator sobrenatural que circunda as narrativas fantásticas e maravilhosas, o que se comprova na fala de Fantine ao afirmar que esta é “uma fantasia de ficção”, mas sem ainda termos discutidos sobre estes aspectos, elas já adiantaram ter uma noção dos elementos que podem compreender a um texto da seara da fantasia, talvez pela sua convivência enquanto leitoras.

Provocamos a turma a refletirem sobre o que às colegas haviam exposto, perguntando se eles concordavam com tudo o que foi dito ou se alguém tinha mais algum comentário a fazer.

Essa segunda discussão acerca da história de Andersen (2011) nos fez refletir sobre outros aspectos que estão no entorno da temática explorada e também nos deu a dimensão de como a recepção do conto pode acontecer de maneira diferente para cada aluno dentro do grupo, dependendo de seus conhecimentos de mundo e convívios com a literatura e as suas relações sociais e ideológicas.

Na fala da aluna Patrícia percebemos que algum tipo de ideologia religiosa teocêntrica impede que ela admita que o fator sobrenatural que se aproxime de uma ideologia mais kardecista seja percebido por ela quando afirma que o fato da menina ter encontrado com o espírito da avó não seria possível, “*eu não acredito nisso, professor, quando a gente morre vai esperar por Deus, não vai achar o fantasma de ninguém não*”.

Fato semelhante acontece quando a aluna Fantine afirma que “*Isso é meio espírita*”, admitindo um outro ponto de partida de leitura, mas também motivado por uma ideologia religiosa.

Talvez alguns preceitos do cristianismo determinem os horizontes de expectativa de Patrícia, que entenderá como inadmissível que alguém se encontre com um parente morto depois da própria morte, a sua leitura e compreensão serão determinadas por esse fator motivacional.

Percebemos, então, que o ato de ler está envolvido de inúmeros fatores que podem determinar como iremos receber um texto, nossos conhecimentos de mundo,

vivências e relações interpessoais, nossas leituras prévias, nossas escolhas religiosas, partidárias e ideológicas, enfim, tudo aquilo que é parte do nosso construto enquanto indivíduos, refletirá na nossa leitura de um texto literário e determinará a forma como nós iremos nos debruçar sobre ele.

O que corrobora com o que Jauss (1994, p.28) vai chamar de saber prévio, para ele, da mesma forma que acontece em nossas experiências reais, a experiência literária estará carregada de saberes prévios que fizeram parte da nossa formação enquanto leitores.

A experiência com o novo será possível a partir das janelas de conhecimentos prévios que vamos acessando a partir do momento que tomamos conhecimento de que o novo pode ser experienciável, ou seja, quando abrimos nossos horizontes de expectativa para as novas experiências que o novo pode trazer a partir de cada leitura que fazemos.

Isso pode ser o que faz com que a aluna Sandy insista que o conto lido é fábula, talvez, o fator “moral da história” percebido por ela, tenha acionado seus conhecimentos prévios sobre o gênero fábula, fazendo-a perceber “A menininha dos fósforos” dentro desta estrutura, conforme afirma em: “*mas se terminasse tudo bem não ter a moral da história, a fábula não ia ensinar nada*”. A mediação está provocando nesses alunos uma percepção mais ampla sobre as suas leituras sobre o texto.

Propor um novo final ou um final ideal, como o que fazem Patrícia, Guilherme e Karin, também é uma forma de dar significação ao texto e também revela uma forma muito peculiar desse grupo de leitores de interagirem com o texto literário, como podemos perceber nos trechos abaixo:

Patrícia: - Eu não gostei não, professor, achei muito triste. Eu preferia que ela ficasse viva e fosse adotada, não concordo que a morte seja legal não.

Guilherme: - Eu concordo, professor, era melhor que ela tivesse outro final, tipo conseguir um canto pra dormir e depois encontrar com a avó dela viva.

Karin: - Eu preferia que explicasse porque ela tava sozinha e que no final algumas pessoa daquelas ficasse com pena e comprasse os fósforos dela pra ela não precisar morrer.

Estamos diante de jovens que fazem parte de uma geração em que isso é muito comum, uma prova é a existência dos *fanfic* ou *fan fiction*¹², em que o leitor pode ampliar e/ou modificar uma narrativa lida para satisfazer às suas necessidades: se uma personagem que ele gostou muito morre, ele pode muito bem escrever uma nova história em que aquela personagem ressuscita ou tem sua origem contada, são inúmeras as possibilidades de releituras e recriações do texto lido.

A relação dessa geração com o livro tem se realizado de maneiras muito distintas e peculiares, o texto atravessa o tamanho do livro e se desdobra em outras formas de convivência com universo literário, talvez a experiência de ver aquele livro ganhar vida na tela do cinema ou de poder manipular a história daquela personagem em um videogame, está criando novas formas de recepção da literatura que podem nos auxiliar a criar novas estratégias para se explorar a leitura em sala de aula.

Percebemos que este diálogo intersemiótico entre o texto materializado no livro e outras linguagens, é algo muito natural e muito próximo para eles, quando os questionamos sobre as convergências e divergências que eles puderam perceber entre o curta o e conto.

Eles demonstraram perceber que a adaptação de um livro para um filme deve ser o mais fiel possível aos detalhes que realmente podem fazer diferença na narrativa, como a descrição da casa da menina ou da sua relação com os pais, ou até mesmo a aparência física dela pode provocar outros efeitos de sentido para quem estar lendo, pode identificar uma etnia ou até mesmo uma religião.

A atenção deles para estes detalhes pode nos revelar que estamos diante de leitores bastante exigentes, que prezam pelas descrições minuciosas de personagens, ambientes e espaços, talvez a relação próxima com as narrativas cinematográficas os influenciem de tal maneira a esperarem isso no texto escrito também.

“*No texto diz que ela tá de chinelo, mas no desenho é um pano enrolado*”, para a aluna Hellen essa dado é importante para marcar as condições em que a personagem de encontrava, era uma menina pobre, andando descalça na neve, esta descrição é importante na visão aluna pois pode levar o sofrimento da “vendedora de

¹² Podendo ser traduzido livremente como “ficção de fã”, as fan fiction são narrativas ficcionais produzidas por leitores que se apropriam de alguns elementos de livros, filmes, quadrinhos, games, etc., para a produção de um novo texto que irá se alocar em um universo paralelo ao do texto original, ampliando o contato leitor com a obra e sua recepção.

fósforos níveis diferentes, *“uma coisa e ela tá de sandalha e outra e ela tá de pé nu no chão”*, um detalhe que pode ser simples e passar despercebido, para essa aluna pode ser algo importante para determinar a sua recepção acerca da personagem, situação semelhante acontece na observação do aluno Junior, ao atentar para a vestimenta da personagem, *“na história [...] diz que ela tava com a cabeça descoberta, mas no desenho nem mostra a mãe e ela tá com um pano na cabeça”*.

Talvez, a ausência ou a presença das sandálias ou do pano na cabeça, possa modificar a percepção dos meninos sobre o estado vulnerabilidade da personagem diante da situação em que ela se encontrava, por isso elas apontaram essas diferenças como importantes.

A aluna Karin observa que no conto *“diz que ela é loira e o cabelo dela e cachado, mas no desenho ela apreço morena e de cabelo estirado”*, chamando a atenção para os aspectos físicos da personagem, o mesmo faz o aluno Fábio ao afirmar que *“no desenho ela era japonesa. [...] Porque ela tem o olho puxado”*, são detalhes de ordem estrutural, mas que podem modificar a percepção do leitor acerca da construção das personagens, talvez para a aluna Karin o fato da mudança no corte, na cor e na textura dos cabelos da personagem, comprometam a forma como ela a construiu no momento da leitura, afinal ela afirma *“quando eu li eu imaginei ela loira, aí no desenho mudou”*, ou pode determinar a etnia e a origem da personagem, como identifica Fábio a partir da animação, característica que não fica explícita no conto.

Quando os questionamos se eles conseguiam identificar as referências que só poderiam serem encontradas no conto, eles foram muito pontuais ao identificarem passagens que julgavam fazer do texto lido mais agradável do que o filme. Sandy apontou que *“no texto diz que o pai dela ia bater nela se ela voltasse, mas no desenho nem dá a entender isso, por isso era melhor que não fosse mudo”* e o aluno Junior identificou que *“no texto fala como era a casa dela. Toda pobretona, destruída e aniquilada, toda cheia de buraco”*, discutiram que preferem as histórias nos livros porque elas são mais completas.

Estamos diante de leitores bastante atentos ao que leem e muito seguros do que gostam de ler, e quando se trata de uma adaptação daquilo que foi lido, eles esperam a maior fidelidade possível para que nada do texto seja perdido ou modificado, talvez porque não querem que a experiência com a leitura não seja afetada pela interpretação de outrem.

Como bem observa a aluna Sandy, “*mas a parte do sonho dela é igualzinha, quando ela acende os fósforos*”, como se percebesse que esse fator da história narrada por Andersen, não poderia ser perdida na adaptação cinematográfica.

Eles conseguem perceber nuances que podem ser importantes para a significação do texto, fatores como a duração do filme podem, na perspectiva apresentada por eles, comprometer uma boa adaptação, como observa o aluno Guilherme, ao questionar sobre a duração do curta ele aponta que “*se [o filme] fosse maior, se tivesse mais tempo, mas fizeram curtinho*”, ou seja, se fosse um longa-metragem, estes detalhes importantes não seriam perdidos.

Aproveitamos para discutir um pouco sobre adaptações, para tentar refletir porque isso acontece quando um texto é transposto para outro discurso que não seja o livro, como o texto literário tem esse poder de adaptar-se a várias plataformas e formas de expressão.

Antes de propormos a atividade prevista para o primeiro dia de motivação, fizemos mais algumas provocações acerca do conto “A Menininha dos fósforos”, a fim colhemos mais informações de como se deu a recepção do texto naquela aula.

Perguntamos então se eles haviam gostado da leitura e se a indicariam para outras pessoas e quem, este momento gerou uma discussão muito proveitosa, pois eles demonstraram ter muito interesse em indicar leituras para outras pessoas, como se o ato de fazer uma indicação os dessem a possibilidade de disseminar suas predileções literárias.

Essa pergunta foi bem provocativa, pois revelou bastante de como se deu a recepção do texto, e nos mostrou que essa relação vai além de gostar ou não gostar da leitura, ao perguntarmos se eles realmente indicariam esta leituras ou não, pudemos ter um filtro de como a história atendeu ou provocou seus horizontes de expectativa, uma vez que vimos nas discussões iniciais que a temática explorada no conto faz parte do convívio do grupo por meio de diversos discursos que vão além do texto literário, seja na novela ou na história em quadrinhos, eles já traziam uma bagagem que poderia ser referenciada no texto lido em sala.

A fala de muitos deles revela que a leitura chama mais atenção do que assistir à adaptação cinematográfica, como eles estão mais apegados aos detalhes, talvez o texto escrito os dê mais subsídios para vivenciar a história de uma maneira mais próxima, talvez seja por isso a predileção de ler o texto antes de assistir ao filme, a

leitura pode fazer com que eles utilizem a imaginação para construir todos os espaços, personagens e ambientes a partir daquilo que vão significando enquanto leem.

A aluna Sandy gostou “*mais da história da fábula do que do desenho*”, Diana concordou com ela porque “*o texto tem mais detalhes, explica melhor*”, Fantine foi mais além e afirmou que gosta “*mais de ler a história antes de ver o filme, fica mais emocionante, porque vendo o filme antes tem muito spoiler*”, Fábio expôs “*às vezes eu prefiro o filme, às vezes eu tenho preguiça de ler*”, mas em sua maioria eles concordavam que o fato de ler o livro antes de assistir ao filme era uma das práticas mais comuns entre o grupo.

“*Gosto de ler o livro porque eu mesmo construo minha história*”, isso é muito interessante de se ouvir dentro desse grupo, pois a aluna Fantine revela o quanto eles estão se apropriando do texto, o quanto o texto está fazendo parte do seu convívio, construir a própria história no ato da leitura pode ser entendido como viver aquilo que está sendo lido, se transportar para dentro do texto, dar vida às palavras ali contidas, assumir a autoria junto como o autor.

A fala da aluna Sandy também revela dados importantes, ao mostrar interesse em entender porque nós chamávamos o texto de conto, uma vez que ela estava entendendo como uma fábula, “*Professor, porque você chama de conto? Não é uma fábula, não?*”. Isso pode revelar um interesse da aluna pela compreensão do texto, uma vez que ela percebeu no nosso discurso, uma classificação distinta da que ela julgava ser a mais coerente, como já estávamos planejado falar um pouco sobre o conto enquanto gênero literário no encontro seguinte, decidimos por não adentrar nessa seara naquela aula, mas advertimos à aluna que aquilo voltaria a ser discutido.

Como última forma de questionamento, decidimos discutir sobre os elementos da fantasia que estão presentes no texto, já havíamos percebido que eles tinham facilidade em identificar intertextos, agora queríamos explorar se eles conseguiriam associar o conto a outros textos e discursos que estivesse no escopo da literatura fantástica e/ou maravilhosa, então os provocamos, “*vocês já me disseram que esta história lembra a vocês outras histórias que vocês já conhecem, mas vocês me mostraram isso pelo tema da história. Agora eu quero saber sobre a estrutura do texto, esse tipo de texto que traz esse espaço fantástico, que lida com a fantasia e a imaginação pode ser encontrado aonde? Esse tipo de personagem, essa forma como ela lida com a imaginação... com a fantasia... Né? A gente viu que ela cria toda aquela fantasia para tentar sobreviver sem sentir tanta dor, sem tanto sofrimento, àquele frio.*”

Esse tipo de fantasia vocês encontram em outros tipos de textos que vocês costumam ler?

Nossa provocação gerou dados importantes para nossa pesquisa, uma vez que eles apresentam seus horizontes de expectativa no que tange à literatura de caráter fantástico ou maravilhoso.

Todas as falas nos revelam que eles têm aproximação da leitura da fantasia no seu dia-a-dia, as narrativas que exploram este universo são bem recorrentes em seus relatos e isso foi um solo muito produtivo para nossa intervenção.

Muitos textos foram citados e revelaram bastante do tipo de ficção de que é comum ao grupo, títulos de filmes, livros, filmes, games, séries de TV, histórias em quadrinhos, animes e mangás, como *O pequeno príncipe*, *Word Of Warcraft*, *Alice no país das maravilhas*, *Deathnote*, *Flash*, *A menina que roubava livros*, *O menino do pijama listrado*, *Frozen*, dentre outros, foram os mais citados.

Percebemos que eles já gostavam de ler/assistir/jogar com a fantasia, então, os textos que nós escolhemos para propor como leitura já atendia aos horizontes de expectativa desses alunos, nossa intenção a partir daí era ampliar o repertório de leitura daquele grupo.

No entanto, nos deparávamos com nosso primeiro problema, nitidamente eles não tinham conhecimento claro das diferenças entre um texto maravilhoso e um texto fantástico, e mais profundamente ainda, eles não conseguiam identificar em qualquer tipo de texto o elemento fantástico quando ele aparecia nas entrelinhas, isso ficou perceptível para nós na discussão acerca dos romances “A menina que roubava livros” e “O menino do pijama listrado”, que fora iniciada quando perguntamos quais textos que traziam referenciais fantásticos eles poderiam nos citar.

Quando citado “A menina que roubava livros”, alguns deles conseguiam identificar o elemento fantástico, pois ele está “dado” no texto, fica muito claro para o leitor ao longo dessa narrativa que a Morte aparece personificada e corporificada na figura do narrador, e isso é entendido por eles como um elemento que transporia o texto para a fantasia, como atenta a aluna Ana à provocação da aluna Sandy:

Sandy: - Mas A Menina que roubava livros é baseado em fatos reais, da guerra.

Ana: - Mas tem a morte que narra história, acho que isso é fantasia, né, professor?

Professor: - Sim, com certeza, Ana, eu também já li A Menina que roubava livros, a morte é sim um elemento fantástico.

Ela consegue admitir este elemento sobrenatural no texto uma vez que ele está colocado no escopo da fantasia, a Morte só poderia aparecer corporificada desta forma se tivesse sido imaginada, se estivesse em um plano que não é o do real, como discutimos no segundo capítulo desta dissertação, é este elemento sobrenatural e se ele é admitido ou não, que configura o caráter fantástico ou maravilhoso do texto.

Entretanto, quando o aluno Caetano indica “O menino do pijama listrado” como referencial de um texto desta natureza, logo ele é impelido por uma das colegas a repensar se realmente aquele texto traz alguma informação da fantasia, uma vez que ela entende, bem como outros colegas da sala, que a história está centrada em um plano muito concreto do real:

Caetano: - Sim, tipo O menino do pijama listrado.

Professor: - Pronto, O menino do pijama listrado, vocês concordam com Caetano que O menino do pijama listrado... Ele está dentro dessa mesma ideia desse tipo de texto?

Sandy: - Eu acho que não, porque ele fala do menino que sofre na guerra, é mais fatos reais.

Wendel: - Eu também acho que não.

Professor: - Por que, Wendel?

Wendel: - Por que ele está no campo de concentração.

Professor: - Mas ele entra para a fantasia? Ele trabalha com a imaginação?

Sandy: - Justamente, professor, O Menino do Pijama Listrado é mais na realidade, ele conta mais a história do menino e do amigo dele no campo de concentração.

Caetano: - É mesmo, eu não tinha visto por esse lado.

Talvez as cenas de guerra que aparecem contrastadas à inocência da relação de amizade entre os protagonistas, faça com que a fantasia passe despercebida por eles, ou seja, como o elemento fantástico não aparece “dado” nesta narrativa, diferentemente do que acontece na outra, fica difícil de ser admitido por eles.

Podemos julgar que a fantasia em “O menino do pijama listrado” não aparece representada pelo fator sobrenatural, mas sim pelo deslocamento psicológico e epifânico das personagens centrais ao transformarem suas brincadeiras e conversas em uma válvula de escape às atrocidades que estão no entorno, a própria metáfora que converte o uniforme de confinamento em um pijama listrado, pode nos projetar a uma ideia onírica, utilizamos o pijama para dormir, então ali poderia estar metaforizado o sonho infantil que transpassa a egrógora sangrenta da guerra.

Decidimos por não aprofundar a discussão destes elementos naquela aula, pois esse dado se tornou algo crucial para nosso experimento, uma vez que trabalharíamos mais à frente com leituras de contos de autores que exploravam universos ficcionais bem distintos, e nos quais coisa semelhante acontecia, uma vez que nos contos de J.K. Rowling os elementos da fantasia estão mais explícitos do que os que são explorados nos contos de Guimarães Rosa.

Decidimos, então, por não preencher estas lacunas para eles naquele momento, pois sentimos a necessidade de observar se a mesma coisa aconteceria com a leitura dos contos que iríamos propor nas etapas seguintes da nossa sequência.

Ao fim deste encontro, que nos rendeu muita discussão e provocou muita curiosidade na turma, explicamos um pouco como se realizariam as atividades seguintes, informamos que iríamos ler algumas histórias nas próximas aulas e perguntamos se eles se sentiram confortáveis se nós fossemos os responsáveis por escolher os textos que seriam lidos daquele momento em diante, unanimemente eles sinalizaram não encontrar problemas com nossas indicações:

Nós julgamos pertinente fazer este questionamento à turma, pois queríamos trazer a ideia de que as escolhas de leitura feitas por nós não seriam imposições, mas sim, frutos de um diálogo e uma troca que pode se realizar a partir do contato com eles, tentamos deixar claro para os alunos que os textos que iríamos ler seriam escolhidos pensando num gosto que fosse comum à turma de maneira a agradar ao máximo, para que as atividades realizadas na nossa intervenção não fossem enfadonhas ou desviassem a atenção e o interesse do grupo.

Como discutimos no primeiro capítulo, esse diálogo é muito interessante e pertinente, pois faz com que os alunos se sintam acolhidos e compreendam que o espaço da sala de aula pode se configurar por um ambiente em que há trocas de experiência, em que suas opiniões, gostos pessoais e indicações podem servir para construir o repertório de leitura que o professor irá assumir nas suas aulas.

Rouxel (2013, p. 23) atenta à ideia de que o professor pode ter a sensibilidade de filtrar, a partir das conversas e trocas em sala de aula, aquele texto que poderia ser o texto do grupo, mas sempre tendo em mente que a presença da turma é essencial, uma vez que aqueles serão os leitores a quem se tentará atingir, desta feita, a indicação do professor passa a ser fruto de um acordo feito por todos e a leitura será feita a partir de um consentimento que nasceu da confiança da turma no mediador, se distanciando da ideia de imposição e criando um laço que irá proporcionar muitas trocas.

Uma vez que percebemos a necessidade dessa figura que é o professor mediador, e da importância da interlocução no momento de escolha do que se ler na escola, por mais que alguns ainda aparentem ver na figura do professor aquele que sujeito que tem o direito e o dever de impor uma leitura, como fica implícito no discurso de Wendel, “*pode, professor, o senhor é o professor, tem o direito de trazer*”, outros se mostram empolgados com a ideia de serem perguntados sobre o que ainda vai ser lido, como nos deu a entender a aluna Sandy: “*pode ser, professor, se for legal igual a de hoje aí é que pode*”.

A fala de Fábio nos fez refletir também sobre os entraves que atravessam a prática docente no ensino público. Como estamos falando em práticas de ensino, não podemos esquecer que existe um currículo que norteia o ensino de Língua Portuguesa e que o professor (e a escola) deve seguir, esse currículo é refletido no livro didático, e muitas vezes os textos literários presentes neste livro não conseguem atingir os alunos enquanto leitores, pois, como o próprio Fábio frisa, eles aparecem na maioria das vezes atrelados à obrigação de se responder a uma atividade sobre o tema do capítulo ou unidade:

Fábio: - Mas, pelo amor de Deus, não traga aquelas histórias chatas do livro de Português não.

Professor: - Porque você acha chatas?

Fábio: - Por que a outra professora mandava ler e responder a tarefa que vinha no livro. Não era legal assim que a gente lia e falava bem muito sobre o texto.

Karin: - É mesmo professor, a professora do [NOME DA ESCOLA] nunca leu uma história assim com a gente, só mandava ler aquelas histórias de velho.

Professor: - Mas o que é história de velho?

Karin: - Aquelas histórias que ninguém entende em que língua tá.

Aline: - Eu acho bonito, mas não entendo, aí não dá vontade de ler. Essa que o professor trouxe hoje chega da vontade de ter mais.

É certo que o Livro Didático é só mais um instrumento que o professor tem à disposição para suas aulas, mas também é importante lembrarmos que o professor responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, geralmente tem de se desdobrar em mais três para atender à estrutura curricular que deve cumprir no ano letivo, além de que ele deve ser responsável por, no mínimo cinco turmas para cumprir a carga horária exigida.

Então, é impossível refletirmos sobre leitura literária em sala de aula, sem atentarmos para estes entraves, pois eles acabam refletindo na prática do professor, que muitas vezes precisa dar aula em mais de uma escola para poder dar conta de suas demandas pessoais, todos esses fatores acabam por interferir no seu desempenho.

Porém, mesmo havendo todos estes entraves, devemos lembrar que existem propostas e estratégias metodológicas que podem auxiliar o professor a desenvolver uma sequência que contemple a leitura do texto literário em suas aulas e que ao mesmo tempo agrade e abrace os seus alunos.

As escolhas do professor também irão refletir nisso, então, para não parecer que estamos tentando culpar apenas o currículo escolar, devemos atentar para o fato de que o professor não precisa se acomodar e se limitar apenas ao que o livro didático traz de possibilidades.

Pois, acabamos de perceber na fala dos alunos que esta prática apenas tende a distanciar o aluno da leitura e a leitura da escola, criando um efeito em cadeia em que o jovem leitor não consegue perceber na escola um espaço agradável para leitura,

é um trabalho que irá demandar “jogo de cintura” por parte do docente, mas que não é impossível de ser realizado.

Quando o professor consegue cativar a confiança do aluno para ser um mediador da leitura, esse laço se torna cada vez mais forte a cada experiência e vai ficando sempre mais difícil de ser rompido.

Com a finalidade de investigar, então, com que tipo de universo ficcional eles conviviam em casa, além daqueles que eles demonstraram conhecer em sala de aula, solicitamos que eles pedissem a algum familiar próximo que os contassem alguma história conhecida na região em que eles viviam e que eles deveriam transcrever esta história e trazerem para contar para os colegas na próxima aula.

3.1.1. INTRODUZINDO O UNIVERSO FANTÁSTICO: PROVOCANDO A INTERAÇÃO

Como havíamos proposto na aula anterior, no encontro do dia 12 de maio de 2016, os alunos deveriam apresentar para os colegas as histórias que foram contadas por seus parentes em casa.

Dos 24 alunos, exatamente 12 realizaram a atividade proposta, a outra metade da turma justificou que não conseguiu encontrar alguém para contar a história, pois o tempo foi muito curto e as pessoas a quem poderiam pedir para contar uma história ou estavam trabalhando ou não teriam tempo durante a semana por algum motivo maior, uma vez que havíamos solicitado a atividade dois dias antes daquele encontro.

O que nos fez refletir sobre o currículo escolar e a situação do professor de Língua Portuguesa mais uma vez, sobretudo na rede pública de ensino, bem como questionar algumas afirmações que fizemos no nosso primeiro capítulo.

Talvez, se tivéssemos dado mais tempo aos alunos, todos os participantes teriam realizado a missão que lhes foi atribuída, no entanto, por conta do currículo escolar, das exigências da disciplina, do tempo previsto para a finalização do bimestre e da própria demanda dos conteúdos, não poderíamos dispor de mais tempo para

isso, o que nos obrigou infelizmente a pedir que os textos fossem entregues na aula seguinte.

Isso nos fez pensar no quanto a estrutura educacional traz entraves para o professor na hora de realizar uma atividade de leitura desta natureza, é de bom alvitre lembrar que o professor responsável por esta disciplina deve arcar com as responsabilidades de um currículo que exige dele ministrar aulas que atendam às demandas do ensino de gramática, da análise linguística, de literatura, de produção textual, além de estar sempre atento para preparar os alunos para processos seletivos como o ENEM e concursos.

Na rede pública essa realidade é ainda mais complicada para o professor do que na rede privada, uma vez que no setor público, um só indivíduo é responsável por administrar todas estas competências ao longo de quatro ou cinco aulas semanais, se pensarmos no setor privado é comum existir três professores em que cada um fica responsável por um segmento (gramática, literatura e produção textual), o que pode facilitar no desenvolvimento de suas atividades.

O professor e a escola estão presos a um currículo que dificulta a exploração da leitura e a produção textual no espaço da sala de aula, uma vez que ele deve atender à necessidade de se expor os conteúdos que são pré-requisitados na grade curricular de sua disciplina, logo, ele deve articular o tempo que tem para cada aula dividindo em cada bloco temático, o que faz com que geralmente os estudos gramaticais e linguísticos ocupem maior tempo de suas aulas durante a semana, uma vez que ele não pode negligenciar estes conteúdos, e a menor parte do tempo fica dividida entre a literatura e a produção textual.

Então, nos deparamos com uma realidade que pode refletir, para nossa pesquisa, um dos sintomas da pouca presença da leitura literária em sala de aula, ou pelo menos nos torna evidente porque determinados gêneros literários não são lidos em sua completude na escola, pois ficaria, até certo ponto, inviável trabalhar uma sequência com um romance a ser lido na íntegra.

Por tanto, mesmo entendendo que às vezes a escola se coloca entre o leitor e literatura, percebemos que existe uma outra face da situação que nos revela que a

escola ainda sente dificuldade de adaptar o currículo que lhe é exigido pelos documentos e órgãos oficiais à leitura literária em sala de aula.

Estávamos diante de um problema estrutural, que não impossibilitou a realização da sequência proposta, mas criou um certo entrave na participação efetiva de todos os alunos envolvidos, o que pode ser entendido como um reflexo do dia-a-dia do professor numa escola.

Iniciamos a manhã, então, perguntando quem havia trazido o texto e como já mencionado acima, 12 alunos trouxeram algumas histórias, antes que eles começassem as suas leituras, informamos que o professor também havia trazido uma história de sua casa para dividir com eles.

A ideia era a de aproximar a atividade que eles iriam realizar naquele momento à uma roda de leitura em que todos contribuiriam com um caso diferente e, enquanto mediadores, não deveríamos ficar de fora dessa atividade.

Organizamos as carteiras da sala em um grande círculo em que todos deveríamos ler seguindo o sentido horário e iniciando a leitura pelo professor e seguindo até o último aluno da sequência.

Professor: - Bom dia! Então, hoje é o dia da gente contar as histórias, né? Todo mundo conseguiu?

Greta: - Não, professor, porque minha mãe só chega em casa de noite e não teve tempo de contar.

João: - Professor, foi pouco tempo, meu pai só para em casa no sábado e minha avó não quis contar nenhuma história.

César: - Perguntei a todo mundo, mas ninguém sabia uma história pra contar.

Sandy: - Eu trouxe, professor, foi minha mãe que contou.

Professor: - Não tem problema, quem não conseguiu fica atento na história do outro. Ok?

Todos: - Tá certo!

Professor: - Eu quero que vocês façam o seguinte, antes de vocês começarem a contar a história de vocês... dizer... quem contou essa história; porque você escolheu essa pessoa para contar; e porque você escolheu exatamente essa história para trazer pra gente.

Iniciamos a leitura por nós, como todos iriam fazer, demos as informações: *“essa história quem me contou foi minha mãe, escolhi ela porque sempre gostei quando ela me contava antes de dormir e queria dividir com vocês, o nome dela é ‘O fantasma da palha do arroz¹³’ e diz o seguinte...”*.

Fizemos nossa leitura e todos ouviram atentamente, depois seguiu-se com o programado, cada um iria ler sua história depois de dizer quem havia dito para eles, a grande maioria informou que a história fora contada por alguém muito próximo, ou a mãe e o pai ou algum dos avós ou tios, apenas um dos alunos disse que quem havia contado a história foi uma amiga e outro aluno disse que pesquisou no Google porque não tinha conseguido ninguém para contar para ele.

Os títulos e assuntos foram dos mais diversos, sempre variando entre causos locais e regionais, histórias de terror e assombração, até relatos paranormais e extraterrestres, mas o interessante é que nenhum dos 12 alunos trouxe uma história repetida, o que poderia acontecer, pois a maioria deles morava em localidades muito próximas, inclusive aqueles que viviam nas áreas rurais.

Combinamos que cada um leria a sua história, e só depois que terminássemos é que iriamos conversar sobre todas, a turma aceitou a proposta e ficou muito concentrada a cada colega que lia, em alguns momentos riam, se empolgavam, demonstravam não estarem gostando de determinada história ou aparentavam estar com medo, as reações foram as mais diversas, mas cada um respeitava o momento de quem estava lendo, o que tornou o momento muito produtivo e aconchegante.

Professor: - Então, há várias histórias... não é... que a gente ouve, que a gente escuta nossos pais, nossos avós contando, principalmente as pessoas mais velhas.

Sandy: - É, minha avó, se sentar perto dela o senhor só sai no outro dia. Toda noite que eu vou pra lá, assim, ela inventa tanta história... tantas histórias, assim... da vida dela... que contaram pra ela...

Sérgio: - Quem conta muito é o irmão da minha mãe, a história de um pote de ouro... de uma botija.

¹³ Todas as histórias estão nos apêndices.

Professor: - Eu tenho uma tia que conta uma história também de uma botija.

Sérgio: - É professor, tem muito no sítio.

Márcia: - Tem um cara no Pintado que achou uma botija.

Professor: - Então, o que essas histórias que a gente leu tem a ver com o que a gente discutiu na aula passada?

Sandy: - Ah, professor, essa coisa das mentiras, da fantasia que o povo inventa.

Fantine: - É, essa coisa que o senhor disse de ter sempre uma história que ninguém sabe explicar, que é fantasiosa.

Wendel: - Por exemplo, a história que Patrícia leu do “hômeme” do saco, essa do senhor do fantasma que assombrou a boiada, tudo isso é fantasia, é história de trancoso.

Aline: - É como o negócio da menina ficar vendo a avó antes de morrer, parece com essas histórias de hoje.

Professor: - Então, aproveitando essas histórias que a gente vem lendo, desde da “menininha dos fósforos”, eu selecionei... essas histórias fantásticas de terror, de aventura... eu separei quatro contos e preparei essa antologia pra vocês.

Sandy: - Preparou o quê?

Professor: - Essa antologia, essa coleção de contos.

Sandy: - Ah! Sim!

É interessante que eles conseguiram perceber que o elo que existe entre as histórias lidas por eles e o conto explorado na aula anterior são justamente os referenciais fantásticos e maravilhosos que se manifestam por meio do elemento sobrenatural.

Essa percepção foi importante para as etapas seguintes, como também a ideia de que todos os textos tematizam a morte por meios de perspectiva distintas e que, de certa forma, os causos trazidos por eles neste encontro também giram em torno desta mesma temática, o que nos ajudou a dar concisão para todos os encontros e nos mostrou que estávamos em sintonia com a turma.

Como naquele dia tínhamos apenas uma aula, o tempo nos foi curto e só nos serviu para a leitura e discussão acerca das histórias, mas já nos deu a possibilidade

e concluir a segunda etapa da nossa fase de motivação e já anunciar que na próxima aula iríamos dar início a uma nova fase do nosso experimento.

Informamos para o grupo que iríamos trabalhar com 4 contos diferentes e que eles haviam sido organizados em uma antologia¹⁴ que seria entregue definitivamente a eles só no próximo encontro, o que acabou despertando a curiosidade.

Tomando também como estratégia para analisar como se daria a recepção dos textos, nós omitimos nos nomes dos autores, que só viriam a ser revelados depois da leitura e discussão de todos os contos, pois não queríamos que o nome do autor afetasse numa percepção prévia por parte deles do conteúdo dos textos, esta estratégia nos permitiu ter uma dimensão maior de como eles receberam os contos, uma vez que partimos diretamente do texto para as discussões.

3.1.2. FAMILIARIZANDO-SE COM A OBRA: SIMBOLOGIA E RECEPÇÃO

Nosso quarto encontro aconteceu no dia 16 de maio de 2016, já havíamos realizado duas etapas importantes da fase de motivação e neste encontro concluiríamos esta seção da nossa sequência para partimos para as fases de leitura dos contos da antologia.

A proposta agora era, partindo dos horizontes de expectativas dos alunos, apresentar as obras que iriam começar a ser lidas no próximo encontro, nesse sentido, entregamos a antologia que foi preparada especialmente para eles e para atender às nossas intenções de estudo e análise.

A antologia era composta de 4 contos que exploravam universos fantástico/maravilhosos distintos, para tanto, selecionamos contos “A menina de lá” e “Os irmãos Dagobé”, de João Guimarães Rosa (2005), “A fonte da sorte” e “O conto dos Três Irmãos”, de J.K. Rowling (2008) e os dividimos em blocos de modo que ficassem intercalados. Como estratégia de motivação a antologia continha uma capa

¹⁴ Segue em anexo.

ilustrada, um índice que trazia os títulos dos contos acompanhados de símbolos e uma ilustração para abrir cada conto.

Nesse encontro, a nossa intenção era despertar a curiosidade do grupo para o possível conteúdo de cada texto, então, solicitamos que eles não explorassem a antologia por completo, então pedimos que eles a abrissem apenas na página do índice, que apresentava ilustrações presentes nas edições originais dos livros dos autores, combinadas com outros símbolos de diversas tradições que escolhemos propositalmente.

Foi solicitado que eles observassem atentamente cada título e cada símbolo que os acompanhava e que tentassem atribuir algum significado ao que estavam lendo: *“Antes de qualquer coisa, abram a página do índice. Vocês estão vendo aí que existem quatro títulos de quatro histórias diferentes. Essas são as histórias que nós vamos trabalhar”*.

Essa atividade foi muito importante para a nossa motivação, pois conseguimos explorar mais ainda os horizontes de expectativas do grupo sobre os textos que seriam lidos, no primeiro bloco levantamos questões sobre os títulos “A Menina de Lá” e “A fonte da sorte”, a proposta era provocar a curiosidade questionando a eles sobre o que eles achariam que as narrativas iriam falar, isso fazendo a leitura do título e dos símbolos ali presentes.

As respostas e especulações foram as mais variadas possíveis, mas sempre se mantiveram em alocar a história em um plano em que os fatos por eles imaginados ocorressem em universos paralelos ao do real, em terras fantásticas onde a magia e o sobrenatural seriam possíveis e pudessem existir com concretude, é interessante observar que todos eles citaram que as histórias poderiam se passar em um terra distante, uma estratégia que encontramos bastante nos textos de caráter maravilhoso, em que o leitor é deslocado para um plano que coexiste com o real, mas que não necessariamente é o tangível.

Ficou bem marcado que a presença das histórias de terror e assombração, magia e bruxaria, aventuras sobrenaturais e miraculosas, estão bem presentes nos

horizontes de expectativas do grupo, o que corrobora com o que discutimos no nosso primeiro capítulo quando dialogamos com Colomer (2003), sobre a presença massiva destas obras que estão no escopo da ficção e da aventura, fenômeno este atrelado tanto às modificações acontecidas nas produções pensadas para um público de jovens leitores como também no que é explorado pelo mercado editorial midiático.

Os elementos que podem compor e determinar uma obra no arcabouço da literatura fantástica e/ou maravilhosa, estão muito claros para eles, e isso acontece de forma muito imanente, sem a necessidade de se discutir teoricamente sobre estas categorias, elas se apresentam para eles pelo simples contato com a leitura, então, esta capacidade de identificar intertextos, linguagens e estruturas específicas, categorias de personagens, tempo, ambiente e espaços, acontece para de forma muito natural, o que está atrelado à relação deles com os livros e as obra de ficção.

Se observarmos as especulações feitas sobre o que seria narrado em “A menina de lá”, iremos perceber que muito do que foi dito pode ser aplicado ao texto de Rosa, e eles conseguiram identificar isso apenas explorando as possibilidades que o título e os símbolos poderiam trazer informação:

Professor: - Então, do que vocês acham que trata o conto “A menina de lá”?

Davi: - Eu acho que é sobre uma menina que aparece do nada.

Professor: - Que história seria contada a partir disso que você falou?

Davi: - Sei lá! Uma menina que morreu e que depois aparece do nada para a família.

Wendel: - Pode ser uma menina que veio de outra cidade, sei lá, de um reino distante, ela pode ser uma princesa.

Sandy: - É, tipo a história de “Enrolados”, que a Rapunzel sai daquela torre pra conhecer a cidade. Acho que ela saiu de algum lugar para visitar outra cidade, por isso chamam ela de menina de lá.

Fábio: - Não sei, pode ser uma menina que imaginava coisas.

Fábio: - Por que aqui tem um monte de desenho dela fazendo coisas diferentes.

Tatiane: - Eu acho que é o mesmo que Davi falou. Por isso que chama a menina de lá, porque ela vem de outro mundo, do mundo espiritual.

Essa menina misteriosa, que vem de um não-lugar, advinda de um universo espiritual, que pode ter poderes prodigiosos, de origem e destino desconhecidos, enfim, inúmeras são as possibilidades de leitura acessadas por eles só a partir das provocações que o título proporcionou.

O mesmo acontece com “A fonte da sorte”, os intertextos que foram possíveis de serem identificados, pensando que a obra de Rowling está envolta de outras histórias da tradição oral, isso foi muito fácil de ser identificado por eles, os elos feitos entre os objetos mágicos e as personagens místicas, revelam que este universo lhes é familiar:

Hellen: - Eu acho que tem tipo macumba, bruxaria.

Márcio: - Mas pode ser a história de uma batalha, eu tô vendo uma espada e um escudo. Pode ser a história de um guerreiro que foge com essa mulher.

Fantine: - Eu também acho que tem história de feitiço, tem esses objetos mágicos, parece um desenho que meu irmão assistia.

Fábio: - Eu acho que pode der uma disputa por uma fonte que descobriram, uma fonte mágica da sorte.

Aline: - Mas tem esse desenho “dessas bruxa”, eu acho que vai ser história de terror de bruxaria.

Vitor: - Mas pode ser uma história de objetos enfeitiçados, tipo quem tocasse neles tinha uma maldição diferente.

Karin: - Mas pode ser o lugar, um lugar assim... que esconde algo muito preciso que essas pessoas “tão” querendo pegar, pode ser que seja o lugar onde fica a fonte da sorte.

Heitor: - A Caverna do Dragão!

Heitor: - Esses objetos aqui, parece com as armas deles, esses adolescentes, esse daqui era o Mestre dos Magos, olha! Esse olho pode ser o Mestre dos Magos, já que ele sempre fica observando.

Percebe-se que o eles esperam ler são histórias que estão no escopo da fantasia e que exploram universos ficcionais que estão no plano as ficções contemporâneas, que são difundidas pelos veículos midiáticos e tão lidas no dia-a-dia desses leitores. Suas leituras prévias trazem informações que poderão os auxiliarem a irem explorando os meandros dos textos que serão lidos, são conhecimentos

prévios que eles trazem em sua bagagem enquanto leitores e que servirão de porta de entrada para a leitura que será realizada em sala de aula.

Ficou nítido para nós, a partir das reações que eles demonstravam, que esse tipo de leitura os atraía bastante, mas que não fazia parte do convívio deles na escola, com se nos anos anteriores eles nunca tivessem lido algo parecido na sala de aula, ou se a fantasia não tivesse se feito presente nas aulas de leitura, que comprova algumas informações que retiramos do questionário apresentado no primeiro encontro e em alguns dos seus comentários.

Isso nos fez perceber que estávamos no caminho certo, uma vez que apresentar uma obra de Guimarães Rosa, dada complexidade da narrativa rosiana e a forma *sui generis* com que o mineiro tratava com a linguagem, poderia causar algum tipo de entrave, porém, percebemos que este diálogo feito entre universos distintos e que dificilmente poderiam conversar, pode ter se tornado uma porta de entrada para a apreciação do texto rosiano, pelo menos a curiosidade estávamos plantando.

No segundo bloco exploramos os títulos “Os irmãos Dagobé” e “O conto dos três irmãos”, a proposta era seguir a mesma ideia do que foi feito com os dois títulos anteriores, explorar as várias formas e possibilidades de especulação que os títulos e os símbolos poderiam trazer para as obras. Iniciamos a conversa, então, pelo conto “Os irmãos Dagobé”.

É interessante de observar o quanto os símbolos foram importantes para eles formularem uma ideia do que os contos iram tratar, as imagens atreladas aos títulos deram uma dimensão maior sobre as possibilidades que poderiam ser exploradas sobre os textos, bem como ajudaram para que eles trouxessem da memória outras histórias que poderiam trazer a mesma temática daquilo que eles acreditavam que iram ler.

Fica bem nítido que o universo da fantasia permeia os conhecimentos prévios que eles externavam nos momentos em que questionávamos sobre os títulos, histórias que contam batalhas épicas, conflitos entre família rivais, reinos governados por uma família amaldiçoada, fantasmas, mortos-vivos, elementos que os estudiosos do fantástico elencam como temáticas recorrentes neste tipo de texto:

Professor: - E esse outro conto, “Os irmãos Dagobé”, será que ele irá falar da mesma coisa?

Flávia: - Ah! Não! Esse vai falar de alguém que morre!

Flávia: - Porque tem um caixão, uma procissão e uma caveira.

Wendel: É, professor, parece que “tão” levando alguém pro cemitério, como faz aqui, que sai todo mundo na rua andando e para na igreja.

Sandy: - É, eu acho, e acho que o defunto vai acordar no meio do enterro, como naquela novela.

Professor: - Então vocês estão identificando símbolos que representam a morte, é isso?

Professor: - E quais são eles?

Fantine: - Essa cruz, um caixão, uma caveira, esse símbolo do infinito...

Professor: - Por que o símbolo do infinito pode representar a morte?

Fantine: - Porque pra mim a morte é o recomeço.

Luciana: - A morte é um círculo infinito, ninguém escapa.

Patrícia: - Esse velório, é claro que alguém morreu.

Fábio: - Um ente querido morreu, os irmãos dele “começou” a matar um monte de gente pra se vingar numa batalha, ele pode ter sido um rei.

Luciana: - Achei interessante essa sequência, um anão e três pessoas, depois de novo, um anão e três pessoas...

Professor: - E será que essa sequência pode dizer alguma coisa?

Fábio: - Eu acho que esses anão são os irmão. Por isso eles mataram, porque ninguém pode ver enterro de anão, aí eles mataram todo mundo que foi pro enterro pra não ter prova.

Professor: - E por que ninguém pode ver enterro de anão?

Fábio: - Sei lá, professor, é minha “vó” que diz.

Patrícia: - Mas pode ser um monte de criança e o resto ser a família.

Fábio: - Pode ser, mas eu acho mais massa assim a história, porque tem um suspense.

Sandy: - Ou então pode ser uma maldição infinita que eles vão tudo morrendo, cada ano morre um.

Antes mesmo de ler ao conto, eles já identificaram o elemento fantástico que marca o conto de Rosa, a Morte, que aqui aparece como um guia para a outra vida, como algo que está no entorno de Damastor e de seus irmãos, todos concordaram que o texto poderia tratar da morte de alguém e que os motivos dessa morte estavam sempre atrelados a uma causa externa: seja por uma maldição ou por algum tipo de conflito.

O interessante é que a morte para eles nesse contexto está um pouco distante do aspecto biológico, todos eles trouxeram uma explicação transcendental para os eventos que poderiam ter acontecido nessa narrativa, eles atentaram para detalhes que podem levar a noção de morte para o seu aspecto simbólico, entendendo a morte como uma passagem de um plano material para um plano superior que está situado em um espaço que os projeta para além da realidade.

Nos chamou muito a atenção as falas da aluna Fantine, uma vez que ela identifica com muita clareza os elementos que poderiam simbolizar a morte, os colocando em uma ordem em que a morte é vista como uma passagem ritualística, primeiro ela atenta para os elementos holísticos que podem compor a ideia de morte física, como a cruz, a procissão e a caveira, e depois ela atenta para o elemento que pode representar a morte por seu aspecto sobrenatural, como quando identifica o símbolo do infinito como uma representação do ciclo sem fim que pode ser a vida se olhada pelo aspecto apontado por ela, de ser entendida como um recomeço – morrer-se para o início de uma nova vida.

O aluno Fábio já levanta a hipótese de a história se passar em um reino distante que fora governado por um rei que morreu e que sua morte precisa ser vingada por seus irmãos, elemento bem típicos das narrativas de caráter épico que circulam entre os jovens na contemporaneidade.

Então a aluna Luciana chama atenção para uma sequência que percebe nos símbolos, interpretando que as personagens podem ser anões, e este é um elemento bem interessante, pois se lembrarmos das narrativas infanto-juvenis, desde as primeiras que começaram a surgir, os anões aparecem como elementos fantásticos: os sete anões da Branca de Neve, os anões e os Hobbits de Tolkien, os professores

anões e duendes de Hogwarts, as famílias de anões das Crônicas de Gelo e Fogo ou o anão assombrado de Lygia Fagundes Telles.

Aproveitando então, o gancho da colega, Fábio ainda acrescenta mais informações às suas hipóteses dizendo que esses anões poderiam ser os Irmãos Dagobé, ainda trazendo outro referencial fantástico que está na tradição popular, remetendo-se a uma história contada por sua avó¹⁵.

Nossas atividades de motivação acessaram constantemente os horizontes de expectativa desses alunos, aguçando a curiosidade deles sobre os textos que seriam lidos no próximo encontro, isso foi muito produtivo pois eles ficaram realmente empolgados para descobrir se estavam certos sobre as ideias que eles estavam trazendo sobre os textos.

Essa estratégia se tornou uma ferramenta muito importante em nosso experimento, pois as aulas se tornaram dinâmicas e atrativas, pois a cada encontro jogávamos uma pista diferente sobre os textos e eles queriam extrair ao máximo de nós mais informações que pudessem revelar detalhes sobre as histórias.

Partimos então, para explorar o título de “O conto dos três irmãos”, nesse conto não conseguimos criar tantas expectativas em todos os alunos do grupo, pois uma parte deles já havia identificado de onde a história fora extraída, alguns já tinham conhecimento do título do conto por ele ser citado nos livros da saga Harry Potter e outros lembravam que a personagem Hermione Granger lê este mesmo conto em uma das cenas do filme *Harry Potter e as Relíquias da Morte*.

No entanto, o fato de alguns alunos já conhecerem a história não afetou tanto a nossa atividade, pois eles mesmos acharam necessário manter segredo sobre o enredo para saber se os colegas iriam descobrir do que se tratava a história, o que acabou gerando uma interação bem produtiva e divertida, pois à medida que os colegas iam lançando especulações, aqueles que já conheciam a história iam dizendo se eles tinham acertado ou não, isso gerou uma grande troca de experiências entre a turma.

¹⁵ Trata-se de uma lenda urbana do município onde eles vivem, em que os mais velhos dizem que não pode ver um enterro de anão, pois quando os anões morrem eles se tornam encantados, viram gnomos, e esta memória literária veio à tona ao aluno quando a colega identificou que aquele símbolo poderia representar esse tipo de personagem.

As discussões sobre os títulos sempre traziam à tona os conhecimentos prévios dos alunos sobre universos fantásticos distintos e que dialogam com suportes e mídias diferentes às do livro, mas sempre centrados em narrativas que exploram o sobrenatural, a fantasia, a magia, o conflito entre vida e morte, as dicotomias entre o real e o deslocamento para uma realidade paralela.

Mesmo aluno Guilherme afirmando que já conhecia a história e trazendo fontes de onde ela aparece, os demais colegas sentiam a necessidade de expor suas ideias sobre o que achavam que a história iria narrar, como se eles quisessem contribuir de alguma forma àquela discussão e falar que o que entendiam, a partir daqueles símbolos, era possível, criando possibilidades coerentes e possíveis que contribuíssem para que a interação do grupo levasse à vontade cada vez maior de ler os textos.

A discussão sobre “O conto dos três irmãos” foi se aprofundando à medida que os outros alunos iam questionando as especulações dos colegas, como eles já haviam lido as histórias de Harry Potter, eles faziam questão de identificar o que era pertinente e o que não era sobre o que os demais iam falando.

Enquanto o aluno Guilherme entrevistava sobre os colegas dizendo que já conhecia a história, um deles o interrogou perguntando se ele tinha lido ou assistido aos filmes, pois para ele era diferente ler de assistir, o colega o respondeu com segurança que tinha lido os sete livros e que sabia do que estava falando, então aproveitamos para interrogar aos demais alunos da turma se eles também percebiam essa diferença:

Professor: - Qual é a diferença entre ler e assistir?

Wendel: - Porque nunca é a mesma coisa, sempre falta alguma coisa no filme.

Sandy: - É porque o livro é mais complexo, mais detalhado.

Guilherme: - E também, lendo o livro você vai tentar criar, vai tentar imaginar, sempre quando você imagina é diferente do filme.

Professor: - Vocês preferem ver o filme ou imaginar?

Aline: - Eu prefiro imaginar, mas às vezes gosto de ver no filme.

Fábio: - Eu prefiro escutar!

Sandy: - Como assim? No áudio-livro? Acho chato.

Fábio: - Não, gosto de ouvir alguém dizendo a história.

Professor: - Então você gosta quando alguém ler pra você?

Fábio: - Nem precisa ler, professor, pode ser uma história inventada, uma história da família, eu gosto quando minha avó conta as histórias dela.

Professor: - Olha que legal, Fábio gosta de conhecer as histórias de um jeito diferente, que não é nem o filme e nem o livro. Vocês já ouviram alguém contando uma história?

Sandy: - Já, quando eu era criança, minha mãe contava.

Guilherme: - Ah! Quando eu vou pro sítio meu tio sempre me assusta com as histórias de trancoso dele.

Fábio: - Meu pai faz cordel, meu avô também, eu gosto quando eles dizem aquelas histórias, acho engraçado o jeito que eles leem.

Aline: - Eu gosto de ler sozinha, quando alguém ler pra mim eu não entendo a história.

Fábio: - “Apois” eu acho muito legal quando vejo alguém contando uma história, o jeito que ele fala faz você ir imaginando a história na cabeça.

A conversa acabou nos revelando práticas de leitura bem distintas, mas que conversam entre si por um via, os alunos que disseram gostar de ler porque imaginam a história, apontaram que alguém alguma vez já contou uma história para eles, outro dado importante é que, mesmo sem discutir teoria nenhuma de tradução do livro para o filme, eles conseguem perceber que as linguagens são distintas, apontam que o livro é mais complexo e apresenta mais detalhes e que o fator imaginação os faz compreender melhor a história do que receber ela pronta na tela do cinema.

Estamos diante de alunos que compreendem o valor imaginativo e libertador da literatura, por mais que eles não tenham a dimensão do quanto isso é importante, eles sabem que enquanto leitores eles têm a liberdade criar mundos a partir daquilo que leem, coisa que o filme talvez não vá permitir, pois já tem aquela ideia pronta e dada.

Mas a fala do aluno Fábio talvez nos traga mais informações ainda sobre as práticas de leitura destes alunos e de onde vem o gosto por ler, entre tantos colegas explicando porque gostam mais de ler, outros que gostam mais de assistir, ele nos surpreendeu dizendo que gosta de escutar histórias.

O que nos remete ao nascedouro do fazer literário, a oralidade, aqueles grupos de pessoas e familiares que se colocavam ao redor de fogueiras para ouvir histórias

dos seus antepassados, ou os cordelistas que contavam aquelas narrativas hercúleas e/ou engraçadas para seus clientes, a avó que põe o neto para dormir embalando-o ao som de sua voz que conta um conto de fadas, ou um grupo de tropeiros que para na beira da estrada para descansar e contar causos de terror e assombração.

O aluno Fábio nos fez refletir o papel importante do contar histórias, essa pratica que não vemos mais com tanta frequência em nossa sociedade pode ser um frutífero canal para se formar leitores, afinal, não há como se ensinar literatura sem apresentar a literatura, nesse sentido, o professor, enquanto mediador, não pode esquecer que ele também pode assumir o papel de um contador de histórias, e que isso pode fazer com que o seu aluno desperte para um mundo que ainda está distante dele, como diz Fábio, é possível sim imaginar ouvindo uma história, dependendo de como ela foi contada, por quem ela foi contada.

O que estávamos fazendo ali, era uma pratica semelhante a essa, estávamos trocando experiências, fazendo da leitura uma pratica coletiva e que pode ser possível de se realizar em sala de aula, estávamos tentando ler de mil maneiras, experimentando o que mais agrada, percebendo o que não agrada e construindo um modo de ler para o grupo.

3.2. DESFAZENDO O MISTÉRIO: A PRIMEIRA LEITURA

No dia 17 de maio de 2016 iniciamos a terceira etapa da nossa intervenção, depois de realizadas a motivação e a introdução, já estávamos familiarizados com os horizontes de expectativa dos nossos alunos, então demos início à etapa de leitura que contaria com dois estágios diferentes, em que no primeiro encontro leríamos os contos “Os irmãos Dagobé” e “O conto dos três irmãos” e no segundo encontro desta etapa leríamos os contos “A menina de lá” e “A fonte da sorte”.

A proposta agora era ler efetivamente todos os contos em sala de aula e observar a recepção destes alunos por meio do convívio com o texto sem que os pressupostos sobre os autores afetassem na empatia com as narrativas que eles iriam conhecer, neste sentido, em momento algum foram revelados os nomes dos autores

e as únicas informações prévias que tínhamos sobre os textos eram as especulações que vínhamos fazendo ao longo da etapa de motivação.

Iniciamos a aula fazendo uma breve revisão de tudo que já havíamos discutido sobre os títulos e os símbolos, organizamos a sala em forma de círculo e informamos a eles que a partir daquele momento a antologia seria entregue definitivamente para podermos iniciar as leituras e acabar com todo o mistério que foi feito ao longo das aulas anteriores.

Professor: - Então, hoje vamos começar pela leitura de “O conto dos três irmãos”.

Sandy: - Ainda bem, eu já tava ansiosa, achando que a gente não ia descobrir nunca.

Karin: - Eu também, fiquei curiosa com essas histórias.

Professor: - E vocês estão ansiosos? Por que vocês estão ansiosos?

Sandy: - Porque já faz duas aulas que a gente fala desses contos e nada de ler.

Karin: - Eu quero saber o que tem de tão misterioso nessa história pra o senhor demorar tanto pra ler.

Guilherme: - Não, eu não tô ansioso não, só tô curioso.

Sandy: - Pois eu tô, porque eu fico só imaginando o que vai acontecer e fico querendo criar várias histórias.

Guilherme: - A uso quero saber se eu acertei.

Fantine: - Eu fiquei “curiozinha” por causa desses símbolos.

Eles demonstraram bastante curiosidade em conhecer as histórias, o que nos mostrou que as etapas de motivação e introdução foram bem produtivas, pois cumpriram com o que Cosson (2014) idealiza como uma fase de preparação do aluno para o texto, apresentando-os a um novo e (talvez) desconhecido universo, por meio da provocação e do despertar da curiosidade para que as atividades que se sigam posteriormente sejam bem recebidas pelo grupo.

3.2.1. ENTRE MORTES E IRMÃOS: O ENCONTRO DOS TRÊS IRMÃOS COM OS DAGOBÉ

A primeira fase da etapa de leitura se realizou com a leitura conjunta dos contos “Os irmãos Dagobé” e “O conto dos Três Irmãos”, nesse momento eles ficaram bastante atentos e esperando bastante pela leitura.

Porém, antes de iniciarmos a leitura do conto, entregamos para cada uma folha com um mini glossário de símbolos, com definições que foram retiradas do Dicionário de Símbolos, de Chevalier e Gheerbrant (2015), para auxiliá-los na compreensão dos símbolos que vínhamos discutindo nas aulas anteriores.

Após a análise dos símbolos iniciamos a leitura de “O conto dos Três Irmãos”, inicialmente pedimos que eles fizessem uma leitura individual e silenciosa, para que eles pudessem imergir na história com mais profundidade, terminada a leitura silenciosa, fizemos uma leitura oralizada e pedimos que eles fossem acompanhando pelo texto que tinham em mãos.

A leitura do conto foi muito produtiva naquele momento, eles ficaram muito concentrados enquanto líamos e responderam muito bem aos questionamentos feitos, pareciam estar muito bem ambientados ao universo ficcional que o texto explora, identificando as referências da obra de Rowling e percebendo que aquele texto poderia fazer parte da saga do jovem bruxo.

Wendel: - Parece muito com Harry Potter, tem a Varinha das Varinhas, a Capa da Invisibilidade e a Pedra da Ressurreição, fora que eles são três irmãos bruxos. Acho que essa história é antes do que acontece nos filmes.

Professor: - Por que você acha que a história se passa antes dos eventos narrados em Harry Potter?

Wendel: - Acho que é porque parece que se passa em um tempo distante, nenhum deles aparecem, só os irmãos e os bruxos, não existe Voldemort ainda, eu acho.

A fantasia é muito bem recebida por eles, isso ficou nítido com a empolgação que eles aparentavam quando falavam sobre as suas leituras, toda a turma aparentou

gostar da história por ela trazer elementos estéticos, temáticos e linguísticos com os quais estavam acostumados, o que já era previsto desde o momento em que aplicamos o questionário e fizemos as etapas de motivação e introdução, esse tipo de universo literário é muito próprio deles.

Mais uma vez o aluno Wendel traz contribuições interessantes à discussão, apontando os intertextos do conto com os romances de J.K. Rowling, ele consegue localizar muito bem aquele ambiente que é encontrado na saga, e estimula os colegas a contribuírem na leitura coletiva.

A linha interpretativa que eles seguem é muito interessante, pois eles sempre observam a história pelo viés dos ensinamentos que as personagens podem trazer para quem está lendo, isso já tínhamos percebido desde o momento em que discutíamos “A Menininha dos Fósforos”, ao que parece, a presença dos elementos fabulares é bastante recorrente nas práticas de leitura desse grupo, que sempre recorrem às temáticas que são encontradas nesse gênero literário.

Professor: - Muito bom, então, do que esse conto está falando?

Sandy: - De três irmãos que desafiaram a Morte, eles ficaram cegos com os presentes poderosos e acabaram sendo feitos de besta.

Wendel: - Mas o terceiro irmão foi quem enganou a Morte, ele ficou escondido por esse tempo todinho e ainda salvou a vida do filho no final.

Sandy: - É mesmo, então só dois irmãos que foram enganados pela Morte.

Professor: - Esse conto passou alguma mensagem para vocês?

Guilherme: - Que a morte um dia chega para qualquer um.

Wendel: - Sejamos igual ao terceiro irmão, tenhamos a Capa da Invisibilidade.

Professor: - Interessante, sejamos igual ao terceiro irmão... o que isso pode nos dizer?

Sandy: - Humilde, esperto, sábio, honesto...

Guilherme: - Não ser ambicioso, porque quando a esmola é demais o santo desconfia.

Aline: - Não acreditar em qualquer um que chega lhe dando muita vantagem.

Mais uma vez nos fica claro que a morte é encarada de forma muito natural por parte desses alunos, ela sempre aparece como uma passagem para um lugar melhor, o início de um novo ciclo ou um momento de aprendizado e elevação espiritual, eles

não fazem associação da morte a coisas negativas ou assustadoras, muito pelo contrário, ela parece aparecer como algo inevitável e que deve ser encarado como parte da existência humana.

Eles apresentaram bastante maturidade ao analisarem os comportamentos dos irmãos, fugindo da ideia maniqueísta de tentar rotular um como mal e o outro como bom, eles atentaram para nuances mais profundas, como o questionamento do caráter duvidoso do primeiro irmão, a fraqueza espiritual do segundo e ou a nobreza do comportamento humilde do terceiro, como observa Fantine:

Professor: - Então, a gente poderia dizer que o conto trata sobre os caminhos tortuosos que a arrogância pode levar?

Fantine: - Sim, acho que o final dos dois irmãos só foi ruim porque eles ficaram se achando demais, o primeiro achava que ninguém ia matar ele e o segundo achava que poderia ser Deus e trazer alguém de volta à vida, esse foi o erro deles, o terceiro irmão foi esperto e viu que não podia ser maior do que a morte e se protegeu o tempo todo.

A literatura para eles pode estar exercendo um caráter formador e humanizador, em que se coloca em questão assuntos de profundidade existencial e emocional, fazendo parte da construção desses indivíduos.

Anne Rouxel (2013) aponta para o fato de que esses leitores convivem uma literatura que os faz confrontar com as mais diversas questões que estão no âmago existencial do ser humano, elas passam a conviver desde muito novos com textos que os defrontam às mais diversas experiências com o que o ser humano pode conviver, pois ela os faz vivenciar catarticamente como experiências como o amor, o ódio, o sofrimento, o medo, as angústias, as frustrações etc.

Para a teórica, a experiência fictícia pode fazer com o que a leitura em sala de aula também possa explorar essa experiência humana por meio dos mecanismos simbólicos que o professor pode explorar ao trabalhar com textos dessa natureza, em uma via em que a apreensão sensível e do imaginário podem fazer parte da construção do pensamento, da formação de uma identidade.

Michele Petit (2008), seguindo uma linha de pensamento semelhante, vai discutir que esta experiência pode se dar a partir do reconhecimento nas experiências do outro, em que o movimento de troca se realiza por meio da experiência coletiva, quando um sujeito caminha em direção ao outro, descentrando-se de si e

respondendo a partir da resposta que é dada aos impulsos que o diálogo pode promover, o sujeito se faz existir a partir do contato com as vicissitudes do outro.

A leitura em sala de aula, quando promovida seguindo esse movimento de identificação do eu no outro, pode fazer com que a experiência literária ganhe outras dimensões, os alunos sentem-se acolhidos a dividir experiências, a perceberem no que o colega tem a dizer sobre aquele texto algo que possa contribuir para sua própria experiência com o texto.

O professor aparece nesse sentido como o outro com quem o aluno terá o contato e dividirá, como iguais, experiências e percepções que farão parte do construto desses leitores, ele se torna uma figura que trará ideia de segurança pra falar sobre literatura na sala, e para confrontar o que se pensa com aquilo que outro pensa, em um movimento de reciprocidade em que o produto final pode ser o vislumbre estético daquilo que foi lido, a recepção do texto extrapola aqueles horizontes de expectativas e os recria, ressignifica, os amplia e os abre para novas possibilidades.

Nesse sentido, além de questionarmos se eles gostaram do textos ou o que eles identificaram sobre a história, nós decidimos os provocar ainda mais e tentamos observar como as certezas prévias deles foram abaladas após a leitura

Para isso, achamos necessário perguntar se história lida naquele momento trazia alguma referência daquilo que eles esperavam antes conhecer o texto, e no caso dos que já conheciam, como a leitura em grupo fez com que eles percebessem informações que teriam passado despercebidas

Percebemos que as certezas dos alunos sobre o texto foram abaladas, o que eles esperavam não aconteceu e eles acabaram sendo surpreendidos por um fator surpresa que só foi possível de ser construído pela mediação que fizemos com as provocações realizadas nos momentos de motivação e introdução das narrativas.

A estratégia de explorar os títulos fez com que eles criassem expectativas sobre o conto que seriam desfeitas e ressignificadas após a leitura, fazendo com que o texto os cativassem justamente por trazer um dado novo ao que eles imaginavam.

Robson: - Eu esperava que, no mínimo, o irmão mais novo matasse os outros dois irmãos.

Professor: - Mas por quê?

Sandy: - Eu também pensei isso!

Aline: - Eu também achei que ia acontecer alguma coisa assim.

Robson: - Porque ele era o mais novo, o mais humilde e mais sábio, e os outros dois eram ignorantes, e queriam achar um jeito de humilhar a morte, mas eu pensei que ia ter alguma treta bem grandona aí.

Edson: - Eu também achei que o mais novo ia roubar a Varinha e a Pedra e sacrificar os outros dois irmãos para se safar da morte.

Sandy: - Mas ele se safou da morte de um jeito mais digno.

Edson: - Foi, mas se tivesse uma treta assim ia ter mais ação, mas a história é boa, é que eu gosto de sair inventando mais.

Robson: - O texto me surpreendeu porque eu não esperava que fosse ter uma lição, eu achava que ia acabar todo com a morte dos três e fim.

A leitura coletiva fez com que eles experimentassem uma outra forma de conviver com a literatura e a leitura em sala de aula. Ao que parece, esse tipo de experiência não fazia parte do convívio de desse grupo, bem como a leitura efetiva do texto literário em sala de aula, e eles nos passaram a impressão de serem carentes desse tipo de atividade no contexto escolar.

Se confrontarmos esse diálogo com os dados iniciais coletados no questionário do primeiro encontro, iremos perceber que tínhamos sim leitores críticos, porém o que lhes faltava era a oportunidade de explorar isso no momento da leitura, o que foi possível por meio da mediação e da provocação, a criticidade estava latente naqueles alunos, como um solo fértil que só esperava pela semente para germinar.

O confronto com as ideias do outro contribuiu para que eles aprofundassem a sua compreensão sobre o que estavam lendo, isso fica bem claro quando questionamos se eles achavam sobre a experiência de ler em grupo, e eles apontaram que isso havia sido enriquecedor, pois as percepções dos colegas os ajudaram a ver perceber o que eles ainda não haviam identificado no texto quando fizeram a leitura sozinhos:

Professor: - Muito bem! O que vocês acharam de ler assim em grupo, com todo mundo dando uma opinião?

Robson: - Achei muito legal, porque a gente vê como a galera viaja nas histórias.

Guilherme: - Acho que ajudou a entender melhor a história, porque a gente foi dando várias pistas até descobrir o que acontecia na verdade.

Fantine: - Eu achei muito legal, porque eu nunca li assim na escola, nem parece que o senhor deu uma aula, parece que a gente passou o horário todo lendo e conversando.

Sandy: - É bom que a gente pode dar uma opinião e o senhor não fica dizendo que a gente errou, porque deu pra perceber que tudo que a gente falou tem lógica e podia ter acontecido na história.

Professor: - Muito bom! Mas por que você teve a impressão de que não tivemos uma aula, Fantine?

Fantine: - Ah! Professor, porque aula de português sempre é chata, a pessoa fica vendo umas coisas que não servem para nada, hoje pelo menos a gente teve a oportunidade de ver o texto todo dar a opinião sobre ele.

Sandy: - É mesmo, tem aula que a professora manda lê a história e nem fala sobre ela, passa logo uma atividade.

Fantine: - Eu nunca achei que fosse ter uma leitura assim na escola.

A ideia de atender aos horizontes de expectativa desses alunos trabalhando com um texto que estava dentro do escopo do que eles costumam vivenciar fora da escola, ajudou para que eles se sentissem cativados, para que eles percebessem que a escola e o professor podem dialogar com o que eles gostam e que é possível gostar de uma leitura indicada pelo professor nas suas aulas, pois eles sabem que aquele professor irá dar a oportunidade de eles se colocarem criticamente sobre o texto lido sem impor uma forma de ler ou de perceber o texto.

Nesse sentido, a aula de língua portuguesa ganha outra dimensão, o professor não irá ensinar o aluno a reproduzir o que dizer sobre um texto ou um autor, ele irá fazer com que ele se coloque enquanto sujeito de sua leitura, ele dará subsídios para o aluno se apropriar do texto literário e conversar com o autor e com os vazios que o texto deixa para ele preencher.

Percebendo isso, ficamos muito confortáveis em iniciar a leitura do conto de Guimarães Rosa, pois sabíamos que eles estavam depositando a confiança em nossa mediação para indicar uma nova leitura, eles estavam abertos para receber o que tínhamos para lhes oferecer, então, dando continuidade ao nosso encontro, iniciamos a leitura do conto “Os irmãos Dagobé” seguindo a mesma estratégia, pedimos que eles lessem individualmente e logo após fizemos a leitura oralizada.

Professor: - E sobre essa história, o que vocês acharam?

Sandy: - Achei meio chata, achei cansativa porque ela é extensa.

Guilherme: - Parece uma história bem do povo antigo.

Robson: - Eu comecei a imaginar no começo, mas depois ficou meio chata aí desconcentrei.

Professor: - O que tornou a história chata?

Guilherme: - Faltou morte!

Professor: - Faltou morte? Mas não teve a morte de Damastor?

Guilherme: - Acho que mais por causa das palavras.

Professor: - Como assim?

Guilherme: - Ele usou muitas palavras para dizer porquê. Explicou demais para chegar na ação.

Fábio: - Parece uma história nordestina, tipo a de cordel, foi por isso que eu gostei.

Professor: - O que é que lembra a você de uma história nordestina?

Fábio: - Porque parece as histórias que meu avô conta, história do Sertão, de cangaceiro.

Aline: - Eu achei bem interessante, é demorada, mas é legal, porque eu não imaginava que fosse nada disso, achei que ia ter alguma coisa de maldição, mas não era.

Fantine: - Eu achava que ia ser uma continuação da outra, porque, tipo, parecia ser a história dos irmãos, mas foi legal porque foi diferente.

Wendel: - Eu gostei, ficou melhor do que eu esperava.

É perceptível, e já esperado, que o conto de Guimarães Rosa causasse um certo estranhamento na primeira impressão, uma vez que ele traz uma linguagem bastante distinta do que vínhamos lendo até então, é como se fosse algo novo para eles, mas ao mesmo tempo familiar, pois os remetia a histórias que ouviam em casa, como eles mesmos apontaram ao dizerem que parece as histórias dos antigos, mas é novo pela particularidade da linguagem e pela forma como se desdobra a narrativa.

Percebemos que a leitura desse texto iria exigir um pouco mais da nossa mediação e das nossas provocações, pois ele, de certa maneira, ainda parecia inacessível para alguns dos alunos, que disseram achar a história chata por conter muita descrição e isso, na impressão deles, quebra o ritmo da narrativa, tornando-a enfadonha, coisa natural uma vez que este era o primeiro contato do grupo com um texto dessa natureza.

Porém, mesmo com os entraves que este estranhamento causou em alguns alunos, outros afirmaram ter gostado da história porque ela os surpreendeu por não ser o que eles esperavam ou, isso fica nas entrelinhas, não trazer o óbvio.

Alguns trouxeram a informação de que a história lhes é familiar, pois lembra àquelas que ouviam em casa e por ela se aproximar das histórias regionais locais, uma vez que Rosa traz um Sertão universal para a sua narrativa, podendo muito bem se encaixar nos aspectos regionais com os quais esses alunos convivem.

No entanto, o fato de alguns acharem a história chata se torna uma pedra no nosso caminho, e ela precisava ser removida ou poderíamos dar a volta por ela, então foi necessário que provocássemos mais aqueles alunos:

Professor: - Vocês percebem alguma ligação entre a primeira história e a segunda?

Guilherme: - São três irmãos, eles têm que enfrentar a morte de alguma forma...

Sandy: - A morte aparece no caminho deles, eles têm que fazer alguma escolha, no caso os irmãos Dagobé decidem sair da cidade e o irmão do outro conto também decide se esconder, parece que eles todos querem fugir da morte.

Fantine: - Essa história também traz um ensinamento: “a vingança nunca é plena, mata a alma e envenena”.

Guilherme: - E é Chaves agora? (risos)

Sandy: - Mas é verdade, os três irmãos Dagobé perceberam que a vingança não vale à pena porque foi por isso que o irmão deles morreu. Eu tô gostando mais dessa história agora.

Robson: - Me lembra “Morte e vida severina”.

Professor: - Você já leu “Morte e vida Severina”? O que é que perece?

Robson: - Sim. Essa história de sofrimento, de morte, essa linguagem nordestina.

Professor: - Vocês acham que a linguagem utilizada aqui é nordestina? Por quê?

Robson: - Porque ele fala de coisas do sertão, o linguajar dos personagens, parece o jeito que a gente fala.

Professor: - Muito bom!

Nossa pergunta fez com que a percepção sobre o texto fosse se aprofundando, nesse sentido, ajudou para que eles buscassem dar significados ao que acontece no conto, eles conseguiram perceber que a morte é um elo que dialoga entre os dois contos lidos, e que ambos trazem a história de irmãos que se deparam com ela de maneiras diferentes e trazem aprendizados distintos depois da experiência vivida.

Nos chama muito a atenção a fala do aluno Robson que traz para a discussão “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, encontrando um diálogo possível com o conto de Rosa, representado nos caracteres regionais que são comuns aos dois autores, não precisamos discutir sobre os movimentos literários dos anos 1940 para que ele conseguisse identificar isso, uma vez que o próprio texto fala por si só e que esses elementos estéticos podem ser percebidos a partir da leitura, sem a necessidade categorizar os textos em periodizações, a linguagem do texto por si só traz essa informação.

Esse momento de mediação, de abertura e aprofundamento da leitura, ajudou até para que alguns alunos passassem a reverem a forma como receberam o texto, o diálogo conosco e com os colegas fez com que a aluna Sandy percebesse a história de outra forma e já começasse a gostar do que tinha lido, coisa que não aconteceu na primeira impressão dela sobre o texto, fazer com que o aluno vá desentranhando as tessitura do texto literário pode acabar transformando a visão dele sobre o que outrora não o agradava.

Como nossa proposta era promover o diálogo entre os dois textos, continuamos nossos questionamentos a partir de uma perspectiva comparativa:

Professor: Vocês conseguem encontrar elementos da fantasia nessa história que a gente acabou de ler, como aconteceu com “O conto dos três irmãos?”

Wendel: - Não sei, professor.

Sandy: - Eu tento, mas não consegui perceber. O senhor poderia ajudar, né?

Professor: - Vamos pensar no conto dos três irmãos. O que é que tem do universo da fantasia, do fantástico nele?

Wendel: - A magia, a bruxaria...

Fantine: - A Morte.

Guilherme: - As relíquias, a ponte encantada.

Professor: - Isso, fica bem evidente no conto dos três irmãos. Né? E no conto dos irmãos Dagobé? O que vocês percebem de fantasia?

Guilherme: - A morte.

Sandy: - É, a morte é que ensina aos irmãos alguma coisa, acho que é só isso também.

Aline: - Também parece que as duas histórias acontecem num lugar imaginário, porque em nenhum dos dois textos ele diz onde tudo aconteceu.

Professor: - E o lugar imaginário é uma característica da fantasia?

Aline: - Eu acho que sim, porque você tem que imaginar onde fica, não é real.

Professor: - Então, a morte e esse lugar imaginário são os elementos que ligam um conto a outro?

Sandy: - Sim, porque ele fez propositalmente as duas histórias com irmãos.

Professor: - Ele quem?

Sandy: - O autor.

Guilherme: - Ou a autora?

Apontar o viés fantástico dos textos foi importante para que eles encontrassem uma identificação entre as duas obras e começassem a quebrar a impressão negativa que haviam tido inicialmente sobre o conto “Os irmãos Dagobé”, pois eles poderiam encontrar ali referenciais que os fizessem perceber que naquele texto poderia ter algo que dialogasse com o tipo de leitura com a qual eles já estavam familiarizados.

Como havíamos comentado anteriormente, há uma dificuldade por parte deles de identificar esses elementos da fantasia quando eles não estão evidentes no texto, como a narrativa Rowling alocasse em um espaço mais próximo do Maravilhoso, esses elementos aparecem de maneira mais explícita e são de fácil identificação, o conto de Rosa, por sua vez, está mais próximo de um realismo-fantástico, e esses constituintes são apresentados de forma mais latente e subliminar, o que vai exigir uma leitura mais minuciosa.

Foi necessário que provocássemos a reflexão para que eles encontrassem esse dado fantástico no conto de Rosa, e é justamente essa a função da mediação do professor nas aulas de literatura, dar subsídios para que os alunos depurem sua visão para compreenderem um texto esteticamente mais refinado, que explora outras possibilidades de linguagem e construção estética, para fazer com que eles apurem o senso crítico ao ler um texto literário, ampliando assim seus repertórios de leitura.

3.2.2. ENTRE DESEJOS E PRODÍGIOS: A MENINA DE LÁ ENCONTRA A FONTE DA SORTE

No dia 19 de maio de 2016, foi o momento de realizarmos nossa segunda etapa de leitura, a missão agora seria fazer a leitura conjunta dos contos “A fonte da sorte” e “A menina de lá”, seguimos um percurso semelhante ao da aula anterior, fazendo primeiro a leitura do texto de J.K. Rowling e posteriormente a leitura do conto de Guimarães Rosa.

Retomamos as discussões feitas sobre os títulos e símbolos referentes a esses dois textos, para recuperar alguns horizontes de expectativas que havíamos acessado na aula de motivação e pedimos que eles conversassem entre si sobre as expectativas com os dois últimos textos que seriam lidos, eles retomaram as observações feitas anteriormente e então iniciamos a leitura silenciosa para logo após fazer a leitura oralizada, o primeiro conto lido foi “A fonte da sorte”:

Professor: - E aí, o que vocês acharam dessa história?

Aline: - Achei bem legal, parece com a história de Aladdin.

Professor: - Porque parece com a história de Aladdin?

Aline: - Porque eles acham que a fonte pode realizar um desejo.

Sandy: - Eu gostei porque eles não precisaram do poder da fonte para conseguirem o que queriam, parece que eles aprenderam com as dificuldades.

Fantine: - É como se eles tivessem que passar por tudo aquilo para perceber que tinham o poder que não conheciam.

Sandy: - Essas histórias que o senhor trouxe sempre têm um ensinamento.

Professor: - E qual foi o ensinamento dessa história?

Sandy: - Para a pessoa acreditar em você mesmo.

Aline: - Que você pode conseguir se tiver fé e acreditar na sua capacidade.

Guilherme: - Ensina que você sempre deve ter a esperança em algo, acreditar que algum dia as coisas podem mudar.

Professor: - Então vocês acham que tem uma mensagem de fé e esperança?

Fantine: - Sim, professor. Acho que as três histórias têm uma mensagem parecida, todos precisaram superar alguma coisa.

Professor: - Vocês acham que tudo o que eles conseguiram conquistar foi através da sorte?

Karin: - Não, acho que tudo dependeu deles, eles só precisaram enfrentar os desafios.

Guilherme: - Eu acho que a fonte da sorte queria era isso, fazer eles enfrentarem os desafios para confiarem mais neles.

Professor: - Até porque a gente percebe no final que a fonte não tinha poderes miraculosos, parece que todo o processo que eles passaram até chegar na fonte, trouxe mais ensinamentos do que se eles tivessem ganhado tudo de maneira muito fácil. Concordam?

Sandy: - Cada um foi descobrindo que era capaz de conquistar o que queriam pelo próprio esforço, sem precisar da fonte.

A moral da história é sempre um elemento que chama atenção do grupo, eles demonstram a necessidade de encontrar no texto lido um ensinamento que os façam refletir sobre os aspectos existências e psicológicos, como se buscassem na literatura uma forma de se conhecerem melhor e conviverem melhor com o mundo que os rodeia.

Isso nos remete automaticamente ao artigo de Antônio Candido (2004) que fala a respeito do direito à literatura, em que ele reflete que “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado”, que nessa organização “a palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida a organizar o mundo” (p.177).

Esse caráter humanizador da literatura fica muito evidente nessa busca desses leitores em reconhecerem no texto lido um aprendizado, algo que os remeta a uma transformação no indivíduo, em que eles possam captar vicariamente, com a experiência vivida pela personagem, uma forma de se lapidarem enquanto sujeitos.

O que nos faz refletir sobre a função da literatura na vida do ser humano, sobre a necessidade de fazermos com que ela se faça presente em nossa formação enquanto indivíduos, sensibilizando-nos, dando sentido a nossa existência e à existência dos demais seres com os quais convivemos e comungamos.

A literatura pode nos ensinar que ambição em demasia pode ser nociva e corrói o nosso espírito, nos torna cegos ao que está ao nosso entorno, que o desejo de vingança nos torna amargos e insensíveis às dores do outro, que a falta de confiança em nossas potencialidades pode nos fazer covardes e nos negar a possibilidade de

transformar as situações, todas essas percepções que esses alunos nos fizeram perceber a partir dos textos lidos até esse momento, nos confirmou que a literatura tem esse poder de nos tornar pessoas melhores, de nos tornar seres humanos completos.

As discussões sobre o conto “A fonte da sorte” se seguiram por meio da exploração dos elementos fantásticos que eles conseguiam identificar, em forma de consenso eles apontaram que a magia, os objetos mágicos e a terra imaginária eram os fatores que colocavam o texto dentro dessa categoria.

Partimos, então para a leitura e discussão sobre o conto “A menina de lá”:

Professor: - E essa história, o que ela diz a vocês?

Wendel: - Achei muito interessante.

Guilherme: - Achei estranha, mas gostei, ela parece com aquelas histórias da Bíblia que fala de milagres, a menina vira uma santa.

Aline: - Achei confusa.

Professor: - Que parte você achou confusa?

Aline: - Quando ela começa a ganhar os poderes, não explica de onde veio.

Professor: - Mas depois que eles aparecem, essa confusão vai se desfazendo?

Aline: - Vai, mas eu sinto falta da explicação.

Robson: - Acho que ela era um E.T.

Professor: - Por que você acha que ela era um E.T.

Robson: - Porque diz que ela não pertencia àquele lugar, que ela se comportava diferente das outras crianças, e no final ela vai embora em um caixão que parece uma nave espacial.

Guilherme: - Que viagem, mano! Eu acho que ela era uma menina encantada, que foi enviada para ensinar alguma coisa aos pais, depois que ela cumpriu a missão ela foi embora.

Sandy: - Ela pode ser uma mutante também, tipo os X-men.

Robson: - Eu acho que não.

Sandy: - Por que não? Tem mutante de todo canto, e ela tem poderes de mutantes, faz chover, faz aparecer as coisas, fala com os animais.

Robson: - Um E.T. pode ter esses poderes.

Fantine: - Ela pode ser tipo um anjo que foi enviado para fazer o bem e trazer uma esperança para todos, os milagres que ela realizou era sempre alguma coisa que as outras pessoas precisavam, e sempre aconteciam na hora certa.

Na leitura desse conto, nós nem precisamos provocar a reflexão sobre os elementos fantásticos, eles mesmos já perceberam a necessidade de discutir sobre essas categorias para dar significações ao texto, as leituras pareceram bem pertinentes e situavam dentro do que o texto permitia, eles indicavam o caminho interpretativo e justificavam com partes do conto, o que já demonstra o amadurecimento do grupo no que tange à análise dos elementos estéticos e estilísticos da obra.

Outro dado importante é que, diferentemente do que aconteceu com o conto “Os irmãos Dagobé”, a recepção de “A menina de lá” foi mais positiva, o estranhamento aconteceu mais na perspectiva de como os elementos da fantasia são explorados, parecia que eles identificavam um universo ficcional distinto do que estavam mais acostumados, mas já conseguiam o reconhecer de maneira mais próxima, estavam se familiarizando com a escrita de Guimarães Rosa, partindo unicamente do texto, sem sequer saberem quem era o autor.

Em alguns momentos sentimos que eles estavam confusos sobre a autoria dos textos, ora parecia que eles achavam que se tratava do mesmo autor/autora, ora eles davam indícios de que percebiam diferenças na forma de narrar a história, a diferença entre as linguagens dos textos era o que mais os deixavam na dúvida quando à autoria, mas este ainda não era o momento de revelar que os textos tinham autores diferentes, queríamos explorar mais um pouco dessa percepção por parte deles.

Professor: - Pronto, nós lemos quatro histórias. Desses quatro contos, quais vocês acham que são contos fantásticos e quais não são.

Sandy: - Eu acho que todos, eles sempre tinham alguma coisa que estava na fantasia.

Guilherme: - Como a gente viu nas aulas, todos eles tinham alguma coisa da fantasia, como a morte e a imaginação.

Wendel: - Eu acho que o que menos tem é “Os irmãos Dagobé”, mas mesmo assim ele tem porque a morte serve de aprendizado.

Fantine: - Eu acho que todos são fantásticos porque eles têm quase que o mesmo tema e têm uma moral da história.

Professor: - Então vocês concordam que todos eles trazem histórias fantásticas?

Todos: - Sim!

Professor: - E dos quatro contos, quais vocês mais gostarem.

Sandy: - Eu gostei mais do primeiro.

Guilherme: - Eu gostei de todos, mas os mais massa são “O conto dos três irmãos” e “A menina de lá”.

Karin: - Eu só não gostei muito dos irmãos Dagobé, mas os outros foram ótimos.

Fantine: - Eu acho que o melhor foi “A menina de lá”, porque os outros contavam histórias que todo mundo já conte, esse tem uma história diferente.

Sandy: - É mesmo, eu nunca tinha visto uma história assim, porque história de bruxa tem em todo canto, mas assim falando de uma menina estranha eu nunca tinha lido.

Ao final das leituras e das discussões, percebemos que eles já conseguiam identificar os elementos da fantasia que constituíam os textos, admitindo a presença do fantástico até naqueles contos em que ele aparecia de forma mais latente, tudo isso foi fruto de um processo de mediação e troca de experiências que se realizou por meio de uma construção coletiva, em que cada contribuição foi servindo de construto para a percepção do grupo.

Ao final, eles perceberam que a morte e a ambientação em uma terra distante e imaginária, eram o elo que ligava os quatro contos, mas que cada um deles explorava esses aspectos de forma diferente, com características próprias e formas de conduzir a narrativa distintas.

Com base nisso, decidimos fazer uma última provocação para instigar mais ainda a capacidade analítica deles do ponto de vista estético e linguístico dos textos, então perguntamos se eles achavam que os textos haviam sido escritos pelo mesmo autor ou se cada um era de um autor diferente:

Professor: - De quem vocês acham que são os quatro contos? Vocês acham que foram escritos pelo mesmo autor?

Sandy: - Não, a não ser que ele consiga escrever com tanta diferença.

Guilherme: - Um eu sei que é de J.K. Rowling, no caso “O conto dos três irmãos”, e eu desconfio que “A fonte da sorte” e “A menina de lá” também são dela, “Os irmãos Dagobé” eu já não sei.

Wendel: - Não, eu acho que tem muitas diferenças.

Professor: - E o que há de diferente, Wendel.

Wendel: - A linguagem e os personagens, “A menina de lá” e “Os irmãos Dagobé” parecem histórias nordestinas, e os outros dois parecem mais com as histórias americanas.

Professor: - E como você identifica isso?

Wendel: - O jeito de falar dos personagens, o lugar onde eles vivem e o tipo de história, “Os irmãos Dagobé” parece ser de um lugar mais real, “A menina de lá” também, mas os outros são bem fantasiosos, bem de ficção mesmo.

Professor: - Muito bem! Vocês concordam com Wendel?

Aline: - Sim, eu acho que dois são de um autor e dois são de outro.

Guilherme: - Então “O conto dos três irmãos” e “A fonte da sorte” são de J.K. Rowling e os outros são de outro autor, porque são os mais combinam.

Professor: - Combinam como?

Guilherme: - Quando eu li “O conto dos três irmãos” e “A fonte da sorte” eu achei muito parecido com Harry Potter, parece o jeito que ela escreve, já os outros são mais diferentes, o mais parecido é “A menina de lá”.

Karin: - Eu acho que podem ser da mesma pessoa, ela só quis mudar a forma como os personagens falam.

Sandy: - Mulher, é muito diferente, eu acho que é como Wendel disse.

É interessante como eles, mesmo sem termos feito uma discussão teórica ou saberem de fato quem são os autores, conseguem identificar as marcas de autoria partindo apenas do texto. Eles apontam categorias que distinguem um texto do outro a partir de uma observação que veio da leitura mediada, a distinção entre as linguagens, as diferenças na construção das personagens, a ambientação e o enredo, são apontados como as diferenças que podem marcar que os contos podem pertencer a escritores diferentes.

A observação do aluno Guilherme nos surpreendeu, pois ele conseguiu identificar quais dos contos foram escritos por J.K. Rowling pelas marcas da autora, como ele conhecia previamente o universo ficcional rowlinguiano, a partir das leituras que trazia previamente da saga Harry Potter, ele teve a percepção de filtrar quais dos textos poderiam estar relacionados às formas narrativas privilegiadas pela autora, isso denota um leitor atento.

O mesmo pode ser dito sobre Wendel, que conseguiu identificar as marcas de autoria regionalistas de Guimarães Rosa, ao identificar as histórias como nordestinas,

por mais que Rosa trate em suas narrativas do Sertão mineiro, os caracteres regionais explorados pelo autor podem ser confundidos com as produções regionais do Nordeste, o aluno conseguiu perceber esses elos mesmo sem saber a identidade do autor ou a sua naturalidade.

De um modo geral, a etapa de leitura e interpretação dos contos foi muito produtiva e nos permitiu colher dados importantíssimos para comprovar nossas hipóteses.

A próxima etapa, então, se configuraria como a contextualização das obras, em que iríamos apresentar aos alunos os autores e revelar a quem pertencia cada texto.

3.3. QUEM CONTA O CONTO?

No dia 23 de maio de 2016, realizamos a etapa de contextualização, era hora de revelar para os nossos alunos quem eram os autores dos textos que eles haviam lido. Eles estavam muito empolgados com essa parte, pela curiosidade de saber quem havia escrito cada história.

Iniciamos o encontro revelando inicialmente que dois textos eram de um autor e os outros dois foram escritos por outro autor. Disso eles já desconfiavam e já haviam identificado pela linguagem e pelos aspectos estéticos de cada obra, era o momento de só confirmar as desconfianças.

Apresentamos, então, a biografia de João Guimarães Rosa, de maneira breve falamos sobre vida e obra do escritor, e apresentamos para eles o livro físico de *Primeiras Estórias*, o livro foi passando pelas carteiras e eles iam folheando para procurarem os outros títulos que compunham a obra.

Professor: - Vocês já ouviram falar desse autor?

Wendel: - Não, nunca vi esse homem.

Guilherme: - Eu tava até gostando dele, mas agora não sei não.

Professor: - Por que, Guilherme?

Guilherme: - Não, professor, eu não gosto de história brasileira, não.

Professor: - Mas antes de você saber que ele é brasileiro, você estava gostando.

Guilherme: - Era, mas agora perdeu o encanto.

Sandy: - Oh! Que besteira! Pois eu continuo gostando e fiquei curiosa pra ler esses outros contos desse livro aí, professor.

Professor: - Foi? E qual título te chamou mais atenção.

Sandy: - Me empresta aqui... Esse, ó, “A terceira margem do rio” e esse outro “Um moço muito branco”.

Professor: - E do que você acha que eles podem tratar?

Sandy: - Acho que vai ser igual “A menina de lá”, essas histórias de fantasia.

Guilherme: - Não é por nada não, professor, e que eu gosto mais de literatura gringa.

Professor: - Mas você viu que as histórias são bem parecidas e que elas tratam quase das mesmas temáticas.

Guilherme: - Eu sei, professor, mas é que eu prefiro os outros.

Professor: - Sem problemas, você tem que defender o que você gosta mesmo, mas pode dar uma chance, né?

Guilherme: - É, pode ser.

Professor: - Alguém mais quer comentar?

Aline: - Eu gostei desse homem, vou ler mais dele.

Sandy: - Eu também, porque ele é bem diferente.

Robson: - O senhor podia trazer mais histórias dele.

Professor: - Com certeza, a gente vai ler mais coisas de Guimarães Rosa no futuro.

É interessante como os pressupostos sobre o autor podem interferir na percepção do aluno sobre o seu texto, o aluno Guilherme nas etapas de leitura e interpretação aparentava ter gostado bastante dos contos de Rosa, no entanto, quando revelamos a identidade do autor e sua nacionalidade, ele demonstrou uma certa resistência e recusa, afirmando não gostar de literatura brasileira, no entanto, antes de conhecer a origem do texto ele havia gostado.

Isso nos intrigou bastante, pois não conseguíamos entender por que motivos ele demonstrou essa resistência ao autor depois de conhecer a sua biografia, talvez ele associe a imagem do escritor brasileiro às práticas de leitura com as quais vinha convivendo na escola até agora e isso o faz resistir diante do fato de ter gostado de uma história e ela ter sido escrita por um brasileiro, ou ele está tão influenciado pelos veículos midiáticos que não consegue associar a imagem de um escritor brasileiro àquilo que o agrada, pois as narrativas privilegiadas pela grande mídia geralmente são estrangeiras. Este é um questionamento que não conseguiremos responder nesta pesquisa.

No entanto, de um modo geral, a maioria da turma parece ter recebido muito bem a escrita de Guimarães Rosa, inclusive demonstraram curiosidade em conhecer outros títulos do escritor, o que nos faz pensar que a mediação promovida pelo diálogo entre os dois autores foi proveitosa.

Após, apresentamos a biografia de J.K. Rowling, notadamente a maioria da turma já a conhecia ou tinha ouvido falar do nome dela, por conta do fenômeno de Harry Potter, apresentamos a obra *Os contos de Beedle, o Bardo* deixamos que eles foliassem o livro e despertassem a curiosidade sobre os demais títulos.

A maioria deles não tinha conhecimento do livro de contos da autora, acreditavam que ela havia escrito apenas os sete romances que compõem a saga Harry Potter, no entanto, conseguiam identificar muito bem que os contos “A fonte da sorte” e “O conto dos três irmãos” pertenciam a ela.

Conversamos sobre os autores e sobre como seus textos podiam dialogar, atentamos para o fato de que eles poderiam encontrar na escola um ambiente para conhecer novas histórias e também apresentar outras para seus colegas e professores.

Tivemos a oportunidade de mostrar para eles que nem sempre a leitura feita na escola vai ser chata ou enfadonha, que ela pode acontecer de maneira divertida e agradável e que os textos que eles gostam de ler também podem fazer parte daquele espaço.

Vimos é possível traçar um diálogo entre a literatura de massas e o clássico, e que esse percurso pode ser muito produtivo para criar fios condutores que levem os alunos a perceberem que a sala de aula também é um local em que a leitura pode ser realizada de forma prazerosa.

É uma tarefa fácil entregar para o aluno aquilo que ele está acostumado a ler, o difícil é mostra-lo o que ele pode ter acesso e material suficiente para aquilo que para ele, em outro momento, era estrangeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os desafios do professor de Língua Portuguesa no contexto escolar, ter de lidar com um currículo que lhe exige se desdobrar em inúmeros papéis para conseguir encontrar um método que o faça contemplar as necessidades da escola, da turma e da grade curricular, muitas vezes até combinando tudo isso a uma jornada dupla, em algumas ocasiões até tripla, para poder dar conta das suas demandas profissionais e pessoais.

Nesse emaranhado de reponsabilidades, pensar o lugar da leitura e da Literatura em suas práticas em sala de aula se torna uma tarefa hercúlea, pois está envolto de entraves que dificultam o planejamento de metodologias que façam da sua sala de aula um espaço convidativo para a leitura.

No entanto, inúmeras são as possibilidades de se pensar o exercício de leitura literária no contexto escola, e está no convívio e na escuta dos seus próprios alunos, o veículo pelo qual ele possa fazer com que a literatura esteja presente em suas práticas de ensino.

Diálogo, mediação e identificação, estas foram as palavras que nortearam as propostas metodológicas que pusemos nesta pesquisa. Promover o diálogo entre o que lido fora da escola e o que se pretende ler dentro de seus muros; mediar a leitura, auxiliar o seu aluno a ir descobrindo a nuances do texto literário, fazendo-o perceber que há um emaranhado de possibilidades de leituras em seu entorno que podem dialogar com o que ele gosta de ler, mostrar a literatura, dar acesso; promover a identificação através da troca de experiências, fazer com que o aluno perceba-se como leitor e que perceba no professor a figura que pode leva-lo a descobrir novos horizontes.

Perceber que o seu aluno não repudia o clássico, ele só não o conhece, não teve acesso, porque nunca foi dada a ele a chance de se deparar com aquele tipo de texto e encontrar nele elos que o liguem aos seus gostos pessoais, é possível promover essa conversa.

Com este experimento, conseguimos responder aos questionamentos de nossa hipótese, é possível sim, promover o diálogo entre uma obra literária de massas e um texto clássico e, com isso, fazer com que o aluno possa perceber naquele texto

que, em determinado momento era incessível para ele, o mesmo prazer em encontrar aqueles que atendem aos seus gostos pessoais.

Partindo dos seus horizontes de expectativa, tivemos a oportunidade de traçar propostas metodológicas que viabilizassem a prática de leitura em sala de aula, atingindo nossas metas de ampliarmos os seus horizontes de expectativas e fazendo-os perceber o lugar da leitura no espaço escolar.

Constatamos que não é necessário apresentar teorias, discutir contextos históricos, fragmentar textos ou nos respaldar em aspectos biográficos de um autor para se discutir literatura em sala de aula, isso pode partir diretamente do texto e do convívio com ele, basta o professor assumir o papel de um mediador e praticar a sua capacidade de escuta, a leitura em sala de aula pode acontecer como um fenômeno que se realiza por meio da conversa.

Nesta perspectiva, desenvolvemos uma metodologia que encontrou um ponto de interseção entre a literatura que agrada e conversa mais intimamente com os jovens da contemporaneidade e a literatura que a escola deve e/ou deseja apresentar-lhes, promovemos um diálogo que criou um ponto de encontro entre o massivo e clássico na escola.

Deste modo, a partir da investigação da recepção dos textos proposto para leitura, alcançamos as metas dos nossos objetivos específicos e pudemos descrever, a partir da Estética da Recepção, de Jauss, do Método Receptional, de Bordini e Aguiar, e dos estudos acerca do Letramento Literário, de Rildo Cosson, que efeito a leitura dialógica entre textos massivos e clássicos, pode causar na formação leitora de alunos de uma escola pública, e como a literatura de massas pode servir de fio condutor para que, a partir da mediação, o professor possa apresentar os textos clássicos aos seus alunos, partindo de um método de recepção que os cativa por meio da troca de experiências.

Esta pesquisa nos confirmou sobre o papel humanizador da literatura, sobre o quanto ela é necessária na formação do homem e como a experiência literária pode ser libertadora e construtiva na vida de um indivíduo.

Repensamos, nesse período de intervenção, algumas certezas que tínhamos sobre o papel do professor nesse processo, sobre o lugar que ele ocupa e as inúmeras dificuldades com que tem de se defrontar ao pensar suas práticas de ensino. Este

trabalho nos fez rever que culpar o professor ou a escola pela ausência da literatura na vida de seus alunos é cair em discursos falaciosos e que em nada contribuem para a transformação dos contextos que estão no seu entorno, pois percebemos que a leitura na escola é parte de um construto em que o fomento da evolução do Ser deve estar no centro de todas essas discussões.

Quando desenhávamos as propostas para essa intervenção, nos inquietava a ideia de fazerem conversar num mesmo espaço J.K. Rowling e Guimarães Rosa, amedrontava-nos a ideia que de aqueles alunos do 1º Ano B, da Escola Monsenhor José da Silva Coutinho, poderiam simplesmente repudiá-lo, pois estávamos arriscando dar-lhes o que eles queriam para depois presenteá-los com o diferente, com o que lhes era estrangeiro.

Mas seguimos na proposta e fomos conquistando aos poucos – o professor não deve ter medo de arriscar, sempre há tempo e reparar o erro, caso ele surja no meio do caminho –, partimos dos seus horizontes de expectativas, mergulhamos num oceano cheio de feras marinhas, sereias, tritões e krakens, atravessamos florestas encantadas com ninfas, duendes, elfos, zéfiros e fadas, precisamos enfrentar gigantes, cérberos, trolls e feiticeiros malignos, ousamos enganar a Morte, atravessar uma ponte enfeitiçada para adentrar em um Sertão cheio de segredos e mistérios, fomos além da Serra do Mim, em um lugar chamado Temor de Deus, e descobrimos que nunca foi preciso nos banhar em água de uma fonte miraculosa para fazer nossos sonhos serem possíveis.

Nos encontramos todos os dias com meninos e meninas que estavam carentes de serem percebidos, eram Harrys, Herminoes e Ronys, perdidos em uma Hogwarts real, esperando que aquelas escadas lhes levassem para a entrada de sua sala comunal ou que, numa mudança abrupta e inesperada, lhes coloque diante da porta de uma sala guardada por um cão de três cabeças, que protege um alçapão onde está a pedra filosofal.

Às vezes o professor precisa vestir uma capa da invisibilidade para passar por esse processo sem ser percebido por seus fantasmas ou pelos dementadores que aparecem em sua estrada para tentar desmotiva-lo, para no fim, quando sua tarefa estiver cumprida, entregar a capa para seus pupilos e vê-los seguir multiplicando a sua sementeira.

Como afirma Botelho (2017), ensinar literatura requer jogar em um tabuleiro de recusa e sedução. Assumir o desafio de ser um mediador de leitura requer abertura e desprendimento, faz-se necessário abalar algumas certezas e convicções para tornar possível o que parecia quase que improvável.

E nesse jogo, conseguimos fazer com que Rosa e Rowling se encontrassem naquela sala de aula e segurassem a mão daqueles meninos para lhes apresentarem uma odisseia que sempre se reiniciará cada viagem literária.

É preciso fazer com que Dorothy calce os sapatinhos de rubi, deixe o Kansas um pouco para trás, para descobrir o que está além do arco-íris. Alice precisou atravessar o espelho e entrar na toca do coelho para descobrir o caminho de volta para casa, mas nessas viagens nenhuma das duas voltou sendo a mesma pessoa, elas precisaram esvaziar um pouco a bagagem para voltar com ela cheia de coisas novas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.
- ANDERSEN, Hans Christian. **A menina dos fósforos**. In: Contos de Hans Christian Andersen / tradução de Silva Duarte; prefácio e comentários de Nelly Novaes Coelho. – São Paulo: Paulinas. 2011. (Coleção Contos da Fonte)
- ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do Trabalho Científico**. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.ufpb.br>. Acessado em 17/07/2016.
- BORDINI, M.G; AGUIAR, V.T. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CALEFFE, L. G.; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos 4 ed. São Paulo: Duas cidades / Ouro sobre azul, 2004.
- CAPEAUX, Otto Maria. **História da Literatura Ocidental** – Vol. 1. São Paulo: Alhambra, 1985.
- CESERANI, Remo. **O fantástico**. Londrina: EDUEL, 2006.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, Imprensa Oficial do Estado, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: histórias, teoria e análise. São Paulo: Quiron, 1987.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura infanto-juvenil**: das origens Indo-Européias ao Brasil Contemporâneo. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola**: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo; Parábola. 2013.p.67-98

DISNEY, Walt. **A pequena vendedora de fósforos**. Direção: Roger Allers e Don Hahn. Produção: Walt Disney. Los Angeles: Walt Disney Animation Studios, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004.p.95-128.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FURTADO, Filipe. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Horizonte, 1980.

FURTADO, José Afonso. **O Papel e o Pixel**. Coimbra: Ciberscópico, 2003.

GALVÃO, Walnice Nogueira. **As musas sob assédio**: literatura e indústria cultural no Brasil. São Paulo: Editora Senac, 2005.

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. 3a. edição. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus editorial, 1980.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: Lima, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.p.83-132.

ISER, Wolfgang. **A interação entre o texto e o leitor**. In: _____ **O ato da Leitura**: Uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34. Vol. 2. 1999.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. Estética da recepção: Colocações gerais. In: Lima, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.p.43-60.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: **A leitura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JUNG, Maria Neiva. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, Marcos et al. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. 2ed. São Paulo: Parábola, 2009. P.79-104.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.p.14-61.

LAIGNIER, P.; MARTINS, S. **Do livro impresso ao digital**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., 2011, Recife. *Anais...* Recife: Intercom, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ed. São Paulo: Ática, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1994.

MACHADO, Arlindo. **Fim do livro? Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, ago. 1994.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING (org.). **Escola e Leitura**: Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global. 2009.p.61-79.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: Uma nova perspectiva. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.), **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROAS, David. **A ameaça do Fantástico**: aproximações teóricas. São Paulo: UNESP, 2014.

ROAS, David. **Teorías de lo Fantástico**. Madrid: Arco/Libros, 2001.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988.

- ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.), **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROWLING, J.K. **Os contos de Beedle, o Bardo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.), **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- UNGARETTI, C; FRAGOSO, S. **Design Gráfico para e-books e livros impressos: proposta de método de projeto simultâneo para explorar a complementaridade dos suportes**. Educação Gráfica, Bauru, v. 16, n. 3, 2012.
- VITAL, Egberto Guillermo Lima; DUARTE, Vanuza Batista da Costa. A leitura de best-seller em sala de aula: o que pensam os professores?. In: **Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional Sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e Literatura**, realizado pela Universidade Federal de Campina Grande no ano 2015. Disponível em: <http://www.selimel.com.br/>.
- ZAPPONE, Mirian H.Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino de literatura: problemas e perspectivas. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n1, p.49-60, jan./abr.2008.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de Literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Anexos

1. Sequência Expandida

Os contos de Beedle, o Bardo, J.K. Rowling / Primeiras Estórias, Guimarães Rosa

(I) Motivação – 1º Dia

Explicação da pesquisa e sondagem

1º passo: assistir ao curta de animação “A menina dos fósforos”, dos estúdios Disney.

2º passo: conversar sobre a história contada no vídeo, a temática da narrativa e sobre os personagens e elementos do universo fantástico que compõem a história.

3º passo: solicitar que os alunos conversem com adultos do seu convívio familiar sobre histórias que contemplem o universo fantástico da região onde vivem: lendas, histórias de trancoso, histórias de terror, fábulas, causos, etc. Eles devem escolher, cada um, uma história e trazer escrita no próximo encontro.

(II) Introdução – 2º Dia

1º passo: organizar uma roda de leitura em os alunos serão convidados a contarem as histórias coletadas, finalizar esse momento com a apresentação da história do mediador. Comentário sobre esses dados de registro. Cada aluno deverá citar: quem contou para ele a história; porque ele escolheu essa pessoa para ajuda-lo; porque ele escolheu aquela história específica para ser contada na sala. Por fim, deverão responder: dentre as histórias contadas, qual lhe chama mais atenção? Por quê?

2º passo: apresentar a antologia de contos a ser lida, a qual contempla os contos “A fonte da sorte” e “O conto dos três irmãos”, de J.K. Rowling, extraídos da obra “Os contos de Beedle, o Bardo”, e os contos “Os irmãos Dagobé” e “A menina de lá”, de João Guimarães Rosa, extraídos da obra “Primeiras Estórias”, no entanto, os contos serão apresentados sem a indicação dos autores, como se eles compusessem uma mesma obra.

3º passo: verificar o horizonte de expectativas do leitor diante dos títulos dos contos e dos recursos ilustrativos que compõem cada obra – os quais também serão transportados para a antologia sem a indicação dos autores –, acionando seus conhecimentos prévios sobre histórias fantásticas, a fim de criar um panorama de características dos textos dessa natureza.

(III) Leitura I: O conto dos três irmãos / Os irmãos Dagobé – 3º Dia

Serão feitas as leituras dos contos “Os irmãos Dagobé” e “O conto dos três irmãos”. Será entregue aos alunos a antologia elaborada especialmente para eles que, como dito anteriormente, não contará a indicação dos autores, visando, dessa forma, explorar o texto pelo texto, sem a noção prévia dos alunos sobre os autores, para que a leitura não seja feita com pré-julgamentos, já que tratamos de uma obra da literatura de massas e uma canônica. A leitura será intermediada pelo professor.

(IV) Interpretação I: – 4º Dia

1º passo: feitas as leituras, o professor intermediará uma discussão sobre os textos lidos, por meio de alguns questionamentos como: quem são os narradores em cada uma das histórias? Quais são os personagens envolvidos (em cada conto)? Em que ambiente se passa cada história? Qual o tipo de relação entre os irmãos em cada um dos contos? Como as personagens, em cada um dos contos, lida com a morte? A morte se apresenta de formas diferentes em cada um dos contos? Como o sentimento de ambição interfere no desfecho de cada personagem? Alguma mensagem de ensinamento pode ser retirada ao final de cada leitura? O que você pediria a Morte, caso encontrasse com ela? Dentre outros.

2º passo: os dois textos lidos possuem características semelhantes com as histórias contadas pelos seus familiares? Quais as semelhanças e diferenças entre os dois textos lidos? Você acha que eles foram escritos pelo mesmo autor? Por quê?

(V) Leitura II: A fonte da sorte / A menina de lá – 5º Dia

Munidos da antologia, os alunos, mediados pelo professor, farão as leituras dos contos “A fonte da sorte” e “A Menina de lá”.

(IV) Interpretação II – 6º Dia

1º passo: feitas as leituras, o professor intermediará uma discussão sobre os textos lidos, por meio de alguns questionamentos como: quem são os narradores em cada uma das histórias? Quais são os personagens envolvidos (em cada conto)? Em que ambiente se passa cada história? Quais outras histórias conhecidas por eles contêm fontes miraculosas e meninas/crianças prodigiosas? Como esses artefatos e seres mágicos são explorados nessas histórias? Se você tivesse a chance de encontrar um ser ou artefato dessa natureza, qual seria o seu pedido? Você acha que só poderia alcançar esse objetivo recorrendo a um ser ou a um objeto mágico? De que outras formas você poderia alcançar esse desejo? Dentre outros.

2º passo: quais as semelhanças e diferenças entre os dois textos lidos? Eles possuem características semelhantes com os dois contos lidos anteriormente? Dos quatro lidos, qual conto se parece mais com o outro, pelas características narrativas?

(V) Contextualização

1º passo: será revelado aos alunos que dentre os quatro contos lidos dois foram escritos por um autor e dois por outro, será solicitado que eles identifiquem os pares, com a intenção de investigar se eles conseguem perceber os traços de autoria em cada um dos textos lidos.

2º passo: serão revelados os nomes dos autores e o professor fará uma breve contextualização de cada um, os alunos deverão indicar qual dos pares de contos pertence a cada autor, munidos da contextualização feita em sala e dos seus conhecimentos prévios sobre cada nome.

3º passo: revelar o autor de cada texto e observar se eles conseguiram perceber os traços de autoria e as peculiaridades de cada uma das narrativas.

(VI) Expansão (Dos quatro contos)

1º passo: os alunos deverão responder se as diferenças e semelhanças entre os dois textos ficam muito claras; se eles reconhecem em cada texto traços de autoria que os torna peculiares entre si; se ler sem saber os nomes dos autores alterou de alguma a sua percepção sobre o texto; se saber o nome do autor após a leitura alterou de alguma a sua visão sobre os textos; quais traços da fantasia dialogam em ambos os

textos; se as personagens de todos os textos poderiam conviver em um mesmo universo; de que forma esses textos dialogam com o tipo de literatura que eles costumam ler; qual dos textos lidos possui uma linguagem que mais lhe agrada.

2. Antologia



Sumário



O conto dos três irmãos



Os irmãos Dagobé



A fonte da sorte



A menina de lá

O Conto dos Três Irmãos



Era uma vez três irmãos que caminhavam por uma estrada solitária e sinuosa ao crepúsculo, a certa altura, os irmãos chegaram a um rio demasiado fundo para passar a pé e demasiado perigoso para atravessar a nado. Contudo, esses irmãos eram exímios em artes mágicas, por isso limitaram-se a agitar as varinhas e fizeram aparecer uma ponte sobre as águas traiçoeiras. Iam a meio desta quando encontraram o caminho bloqueado por uma figura encapuzada. E a Morte falou-lhes. Estava zangada por ter sido defraudada em três novas vítimas, pois normalmente os viajantes afogavam-se no rio. Mas a Morte era astuta.

Fingiu felicitar os três irmãos pela sua magia e disse que cada um deles havia ganho um prémio por ter sido suficientemente esperto para a evitar.

E assim, o irmão mais velho, que era um homem combativo, pediu uma varinha mais poderosa que todas as que existissem: uma varinha que vencera a Morte! Portanto a Morte foi até um velho sabugueiro na margem do rio, moldou uma varinha de um ramo tombado e deu-a ao irmão mais velho.

Depois, o segundo irmão, que era um homem arrogante, decidiu que queria humilhar ainda mais a Morte e pediu o poder de trazer outros de volta da Morte. Então a Morte pegou numa pedra da margem do rio e deu-a ao segundo irmão, dizendo-lhe que a pedra teria o poder de fazer regressar os mortos.

E depois a Morte perguntou ao terceiro irmão, o mais jovem, do que gostaria ele. O irmão mais novo era o mais humilde e também o mais sensato dos irmãos, e não confiava na Morte. Por isso, pediu qualquer coisa que lhe permitisse sair daquele local sem ser seguido pela Morte. E esta, muito contrariada, entregou-lhe o seu próprio Manto de Invisibilidade. Depois a Morte afastou-se e permitiu que os três irmãos prosseguissem o seu caminho, e eles assim fizeram, falando com espanto a aventura que tinham vivido, e admirando os presentes da Morte.

A seu tempo, os irmãos separaram-se, seguindo cada um o seu destino. O primeiro irmão continuou a viajar durante uma semana ou mais e, ao chegar a uma vila distante, foi procurar um outro feiticeiro com quem tinha desavenças.

Naturalmente, com a Varinha do Sabugueiro como arma, não podia deixar de vencer o duelo que se seguiu. Abandonando o inimigo morto estendido no chão, o irmão mais velho dirigiu-se a uma estalagem onde se gabou, alto e bom som, da poderosa varinha que arrancara à própria Morte, e que o tornava invencível. Nessa mesma noite, outro feiticeiro aproximou-se silenciosamente do irmão mais velho, que se achava estendido na sua cama, encharcando em

vinho. O ladrão roubou a varinha e, à cautela, cortou o pescoço ao irmão mais velho. Assim a Morte levou consigo o irmão mais velho.

Entretanto, o segundo irmão viajara para sua casa, onde vivia sozinho. Aí, pegou na pedra que tinha o poder de fazer regressar os mortos, e fê-la girar três vezes na mão. Para seu espanto e satisfação, a figura da rapariga que em tempos esperava desposar, antes da sua morte prematura, apareceu imediatamente diante dele. No entanto, ela estava triste e fria, separada dele como que por um véu. Embora tivesse voltado ao mundo mortal, não pertencia verdadeiramente ali, e sofria. Por fim o segundo irmão louco de saudades não mitigadas, suicidou-se para se juntar verdadeiramente com ela. E assim a Morte levou consigo o segundo irmão.

Mas embora procurasse durante muitos anos o terceiro irmão, a Morte nunca conseguiu encontra-lo. Só ao atingir uma idade propecta é que o irmão mais novo tirou finalmente o manto de invisibilidade e deu ao seu filho. E então acolheu a Morte como uma velha amiga, e foi com ela satisfeito e, como iguais, abandonaram esta vida.

Os Irmãos Dagobé



Enorme desgraça. Estava-se no velório de Damastor Dagobé, o mais velho dos quatro irmãos, absolutamente facínoras. A casa não era pequena; mas nela mal cabiam os que vinham fazer quarto. Todos preferiam ficar perto do defunto, todos temiam mais ou menos os três vivos.

Demos, os Dagobés, gente que não prestava. Viviam em estreita desunião, sem mulher em lar,

sem mais parentes, sob a chefia despótica do recém-finado. Este fora o grande pior, o cabeça, ferrabrás e mestre, que botara na obrigação da ruim fama os mais moços - "os meninos", segundo seu rude dizer.

Agora, porém, durante que morto, em não-tais condições, deixava de oferecer perigo, possuindo -no aceso das velas, no entre algumas flores - só aquela careta sem-querer, o queixo de piranha, o nariz todo torto e seu inventário de maldades. Debaixo das vistas dos três em luto, devia-se-lhe contudo guardar ainda acatamento, convinha.

Serviam-se, vez em quando, café, cachaça-queimada, pipocas, assim aos-usos. Soava um vozeio simples, baixo, dos grupos de pessoas, pelos escuros ou no foco das lamparinas e lampiões. Lá fora, a noite fechada; tinha chovido um pouco. Raro, um falava mais forte, e súbito se moderava, e compungia-se, acordando de seu descuido. Enfim, igual ao igual, a cerimônia, à moda de lá. Mas tudo tinha um ar de espantoso.

Eis que eis: um lagalhé pacífico e honesto, chamado Liojorge, estimado de todos, fora quem enviara Damastor Dagobé para o sem-fim dos mortos. O Dagobé, sem sabida razão, ameaçara de cortar-lhe as orelhas. Daí, quando o viu, avançara nele, com punhal e ponta; mas o quieto do rapaz, que arranjava uma garrucha, despejou-lhe o tiro no centro dos peitos, por cima do coração. Até aí, viveu o Telles.

Depois do que muito sucedeu, porém, espantavam-se de que os irmãos não tivessem obrado a vingança. Em vez, apressaram-se de armar velório e enterro. E era mesmo estranho.

Tanto mais que aquele pobre Liojorge permanecia ainda no arraial, solitário em casa, resignado já ao péssimo, sem ânimo de nenhum movimento.

Aquilo podia-se entender? Eles, os Dagobés sobre-vivos, faziam as devidas honras, serenos, e, até, sem folia mas com a alguma alegria. Derval, o caçula, principalmente, se mexia, social, tão diligente, para os que chegavam ou estavam: - "Desculpe os maus tratos..." Doricão, agora o mais velho, mostrava-se já solene sucessor de Damastor, como ele corpulento, entre leonino e muar, o mesmo maxilar avançado e os olhinhos nos venenos; olhava para o alto, com especial compostura, pronunciava: - "Deus há-de o ter!" E o do meio, Dismundo, formoso homem, punha uma devoção sentimental, sustida, no ver o corpo na mesa: - "Meu bom irmão..."

Com efeito, o finado, tão sordidamente avaro, ou mais, quanto mandão e cruel, sabia-se que havia deixado boa quantia de dinheiro, em notas, em caixa.

Se assim, qual nada: a ninguém enganavam. Sabiam o até-que-ponto, o que ainda não estavam fazendo. Aquilo era quando as onças. Mais logo. Só queriam ir por partes, nada de açodados, tal sua não rapidez. Sangue por sangue; mas, por uma noite, umas horas, enquanto honravam o falecido, podiam suspender as armas, no falso fiar. Depois do cemitério, sim, pegavam o Liojorge, com ele terminavam.

Sendo O que se comentava, aos cantos, sem ócio de língua e lábios, num sussurruído, nas tantas perturbações. Pelo que, aqueles Dagobés brutos só de assomos, mas treitentos, também, de guardar brasas em pote, e s chefes de tudo, não iam deixar uma paga em paz: se via que estavam de tenção feita. Por isso mesmo, era que não conseguiam disfarçar o certo solerte contentamento, perto de rir. Saboreavam já o sangrar. Sempre, a cada podido momento, em sutil tornavam a juntar-se, num vão de janela, no miúdo confabulejo. Bebiã. Nunca um dos três se distanciava dos outros: o que era, que se acautelavam? E a eles se chegava, vez pós vez, algum comparecente, mais compadre, mais confioso - trazia notícias, segredava.

O assombrável! Iam-se e vinham-se, no estiar da noite, e: o que tratavam no propor, era só a respeito do rapaz Liojorge, criminal de legítima defesa, por mau de quem o Dagobé Damastor fizera passagem aqui. Sabia-se já do quê, entre os velantes; sempre alguém, a pouco e pouco, passava palavra.

O Liojorge, sozinho em sua morada, sem companheiros, se doidava? Decerto, não tinha a experiência de se aproveitar para escapar, o que não adiantava - fosse aonde fosse, cedo os tres o agarravam.

Inútil resistir, inútil fugir, inútil tudo. Devia de estar em o se agachar, ver-se em amarelas: por lá, borrufado de medo, sem meios, sem valor, sem armas. Já era alma para sufrágios! E, não é que, no entanto...

Só uma primeira ideia. Com que, alguém, que de lá vindo voltando, aos donos do morto ia dar informação, a, substância deste recado. Que o rapaz Liojorge, ousado lavrador, afiançava que não tinha querido matar irmão de cidadão cristão nenhum, puxara só o gatilho no derradelro do instante, por dever de se livrar, por destinos de desastre! Que matara com respeito. E que,

por coragem de prova, estava disposto a se apresentar, desarmado, ali perante, dar a fé de vir, pessoalmente, para declarar sua forte falta de culpa, 'caso tivessem lealdade.

O pálido pasmo. Se caso que já se viu? De medo, esse Liojorge doidara, já estava sentenciado.

Tivesse a meia coragem? Viesse: pular da frigideira para as brasas. E em fato até de arrepios - o quanto tanto se sabia - que, presente o matador, torna a botar sangue o matado! Tempos, estes. E era que, no Lugar, ali nem havia autoridade.

A gente espiava os Dagobés, aqueles três pestanejares. Só: - "Dei'stá.. ." - o Dismundo dizia. O Derval:- "Se esteja a gosto!" - hospedoso, a casa honrava. Severo, em si, enorme o Doricão. Só fez não dizer. Subiu na seriedade. De receio, os circunstantes tomavam mais cachaça-queimada. Tinha caído outra chuva, O prazo de um velório, às vezes, parece muito dilatado.

Mal acabaram de ouvir. Suspendeu-se o índaguejar. Outros embaixadores chegavam. Queriam conciliar as pazes, ou pôr urgência na maldade? A estúrdia proposição! A qual era: que o Liojorge se oferecia, para ajudar a carregar o caixão... Ouviu-se bem? Um doido - e as três feras loucas; o que já havia, não bastava?

O que ninguém acreditava: tomou. a ordem de palavra o Doricão, com um gesto destemperado.

Falou indiferentemente, dilatavam-se-lhe os frios olhos. Então, que sim, viesse - disse depois do caixão fechado. A tramada situação. A gente vê o inesperado.

Se e se? A gente ia ver, à espera. Com os soturnos pesos nos corações; um certo espalhado susto, pelo menos. Eram horas precárias. E despontou devagar o dia. Já manhã. O defunto fedia um pouco. Arre.

Sem cena, fechou-se o caixão, sem graças. O caixão, de longa tampa. Olhavam com ódio os Dagobés - fosse ódio do Liojorge. Suposto isto, cochichava-se. Rumor geral, o lugubrilho: - "Já que já, ele vem.. ." - e outras concisas' palavras.

De fato, chegava. Tinha-se de arregalar em par os olhos. Alto, o moço Liojorge, varrido de todo atinar. Não era animosamente, nem sendo por afrontar. Seria assim de alma entregue, uma humildade mortal. Dirigiu-se aos três: - "Com Jesus!" - ele, com firmeza. E? - aí. Derval, Dismundo e Doricão - o qual o demônio em modo humano. Só falou o quase: - "Hum... Ah!" Que coisa.

Houve o pegar para carregar: três homens de cada lado. O Liojorge pegasse na alça, à frente, da banda esquerda - indicaram. E o enquadravam os Dagobés, de ódio em torno. Então, foi saindo o cortejo, terminado o interminável. Sortido assim, ramo de gente, uma pequena multidão. Toda a rua enlameada.

Os abelhudos mais adiante, os prudentes na retaguarda. Catava-se o chão com o olhar. A frente de tudo, o caixão, com as vacilações naturais. E os perversos Dagobés. E o Liojorge, ladeado. O importante enterro. Caminhava-se.

No pé-tintim, mui de passo. Naquele entremeamento, todos, em cochicho ou silêncio, se entendiam, com fome de perguntidade. O Liojorge, esse, sem escape. Tinha de fazer bem a sua parte: ter as orelhas baixadas. O valente, sem retorno. Feito um criado. O caixão parecia pesado. Os três Dagobés, armados. Capazes de qualquer supetão, já estavam de mira firmada. Sem se ver, se adivinhava. E, nisso, caía uma chuvinha. Caras e roupas se ensopavam. O Liojorge - que estarrecia! - sua tenência no ir, sua tranquilidade de escravo. Rezava? Não soubesse parte de si, só a presença fatal.

E, agora, já se sabia: baixado o caixão na cova, à queima-bucha o matavam; no expirar de um credo. A chuvinha já abrandava. Não se ia passar na igreja? Não, no lugar não havia padre.

Prosseguia-se.

E entravam no cemitério. "Aqui, todos vêm dormir"- era, no portão, o letreiro. Fez-se o airado ajuntamento, no barro, em beira do buraco; muitos, porém, mais para trás, preparando o

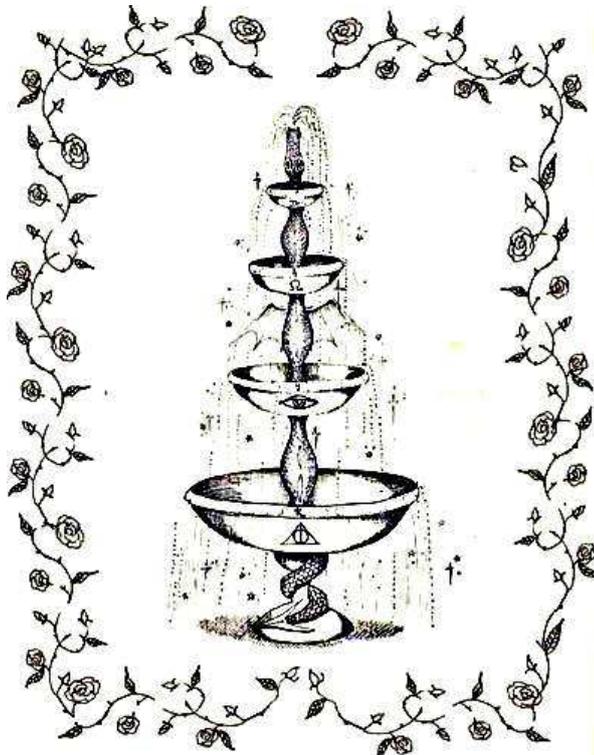
foge-foge. A forte circunspectância. O nenhum despedimento: ao uma-vez Dagobé, Damastor. Depositado fundo, em forma, por meio derijas cordas. Terra em cima: pá e pá; assustava a gente, aquele som. E agora?

O rapaz Liojorge esperava, ele se escorregou em si. Via só sete palmos de terra, dele diante do nariz? Teve um olhar árduo. A pandilha dos irmãos. O silêncio se torcia. Os dois, Dismundo e Derval, esperavam o Doricão. Súbito, sim: o homem desenvolveu os ombros; só agora via o outro, em meio àquilo?

Olhou-o curtamente. Levou a mão ao cinturão? Não. A gente, era que assim previa, a falsa noção dogesto.' Só 'disse, subitamente ouviu-se: - "Moço, o senhor vá, se recolha. Sucede que o meu saudoso irmão é que era um diabo de danado..."

Disse isso, baixo e mau-som. Mas se virou para os presentes. Seus dois outros manos, também. A todos, agradeciam. Se não é fue não sorriam, apressurados. Sacudiam dos pés a lama, limpavam as carasdo respingado. Doricão, já fugaz, disse, completou: - "A gente, vamos'embora, morar em cidade grande..." O enterro estava acabado. E outra chuva começava.

A Fonte da Sorte



Do alto de um morro, em um jardim encantado envolto por muros altos e protegido por poderosa magia, jorrava a Fonte da Sorte.

Uma vez por ano, entre o nascer e o pôr-do-sol do dia mais longo do ano, um único infeliz recebia a oportunidade de competir para chegar à fonte, banhar-se em suas águas e ter sorte a vida inteira.

No dia aprazado, centenas de pessoas viajavam de todo o reino para chegar ao jardim antes do alvorecer. Homens e mulheres, ricos e pobres, jovens e velhos, dotados ou não de

poderes mágicos reuniam-se no escuro, cada qual na esperança de ser o escolhido para entrar no jardim.

Três bruxas, com seus problemas e preocupações, encontraram-se nas cercanias da multidão, e contaram umas às outras suas tristezas enquanto esperavam o sol nascer.

A primeira, cujo nome era Asha, sofria de uma doença que nenhum curandeiro conseguia eliminar. Ela esperava que a fonte fizesse desaparecer os seus sintomas e lhe concedesse uma vida longa e feliz.

A segunda, cujo nome era Altheda, tivera sua casa, seu ouro e sua varinha roubados por um bruxo malvado. Ela esperava que a fonte a aliviasse de sua fraqueza e pobreza.

A terceira, cujo nome era Amata, fora abandonada por um homem a quem amava profundamente, e acreditava que seu coração partido jamais se recuperaria. Esperava que a fonte aliviasse sua dor e saudade.

Apiedando-se umas das outras, as três mulheres concordaram que, se lhes coubesse a chance, elas se uniriam e tentariam chegar à fonte juntas.

O primeiro raio de sol rasgou o céu, e uma fresta se abriu no muro. A multidão avançou, cada pessoa exigindo, aos gritos, a bênção da fonte. Plantas rastejantes do interior do jardim serpearam pela massa ansiosa e se enrolaram na primeira bruxa, Asha. Ela agarrou o pulso da segunda bruxa, Altheda, que segurou com força as vestes da terceira bruxa, Amata.

E Amata se enredou na armadura de um cavaleiro de triste figura que montava um cavalo esquelético.

As plantas rastejantes puxaram as três bruxas pela fresta do muro, e o cavaleiro foi derrubado do seu ginete atrás delas.

Os gritos furiosos da multidão desapontada se ergueram no ar matinal, e silenciaram quando os muros do jardim se fecharam mais uma vez.

Asha e Altheda se zangaram com Amata, que, acidentalmente, trouxera junto o cavaleiro.

— Apenas um pode se banhar na fonte! Já será bem difícil decidir qual de nós será, sem adicionar mais um!

Ora, o Cavaleiro Azarado, como era conhecido nas terras além-muros, observou que as mulheres eram bruxas e, não sendo ele dotado de magia, nem de grande perícia em torneios e duelos com espadas, nem de nada que o distinguisse como homem não mágico, ficou convencido de que não havia esperança de chegar à fonte antes das três mulheres. Anunciou, portanto, sua intenção de sair do jardim.

Ao ouvir isso, Amata se aborreceu também.

— Medroso! — ela o censurou. — Desembainhe sua espada, Cavaleiro, e nos ajude a atingir a nossa meta.

E, assim, as três bruxas e o infeliz cavaleiro se aventuraram pelo jardim encantado, onde ervas raras, frutos e flores cresciam em abundância à margem de caminhos ensolarados. Eles não encontraram obstáculo algum até alcançar o sopé do morro em que se erguia a fonte.

Ali, enrolado na base do morro, havia um monstruoso verme branco, inchado e cego. À aproximação do grupo, ele virou uma cara feia e malcheirosa e proferiu as seguintes palavras:

“Paguem-me a prova de suas dores.”

O Cavaleiro Azarado sacou a espada e tentou matar o bicho, mas a espada se partiu. Então, Altheda atirou pedras no verme, enquanto Asha e Amata experimentaram todos os feitiços que poderiam subjugar-lo ou hipnotizá-lo, mas o poder de suas varinhas não foi mais eficaz do que a pedra da amiga ou a espada do cavaleiro: o verme não quis deixá-los passar.

O sol foi subindo sempre mais alto no céu e Asha, desesperada, começou a chorar.

Então o enorme verme encostou o focinho no rosto dela e bebeu suas lágrimas. Saciada a sede, o verme deslizou para um lado e sumiu por um buraco no chão.

Exultantes com o sumiço do verme, as três bruxas e o cavaleiro começaram a subir o morro, certos de que chegariam à fonte antes do meio-dia. A meio caminho da subida íngreme, porém, eles encontraram palavras gravadas no chão.

“Paguem-me os frutos do seu árduo trabalho.”

O Cavaleiro Azarado apanhou sua única moeda e colocou-a na encosta relvada, mas ela rolou para longe e se perdeu. As três bruxas e o cavaleiro continuaram a subir, e, embora tivessem andado durante horas, não avançaram um único passo; o topo continuava distante e a inscrição permanecia no chão diante deles.

Todos se sentiram desanimados quando viram o sol passar sobre suas cabeças e começar a declinar em direção ao longínquo horizonte, mas Altheda andou mais rápido e, empenhando mais esforço do que os demais, estimulava-os a seguir seu exemplo, embora tampouco avançasse na subida do morro encantado.

— Coragem, amigos, não fraquejem! — gritava ela, enxugando o suor do rosto.

À medida que as gotas caíam, cintilantes, na terra, a inscrição que bloqueava o caminho desaparecia, e eles descobriram que podiam prosseguir.

Encantados com a remoção do segundo obstáculo, correram para o alto o mais rápido que puderam, até que, por fim, avistaram a fonte, refulgindo cristalina em meio a árvores e flores.

Antes de alcançá-la, no entanto, encontraram barrando o seu caminho um riacho que circundava o topo do morro. No fundo da água transparente havia uma pedra lisa com as seguintes palavras:

“Paguem-me o tesouro do seu passado.”

O Cavaleiro Azarado tentou atravessar o curso d’água flutuando sobre seu escudo, mas afundou. As três bruxas o tiraram de dentro do riacho, e tentaram saltar por cima da água, mas o riacho não as deixou atravessar, e todo o tempo o sol ia baixando pelo céu.

Eles começaram, então, a refletir sobre o significado da mensagem na pedra, e Amata foi a primeira a compreendê-la. Apanhando a varinha, apagou da mente duas lembranças dos momentos felizes que passara com o seu amor desaparecido e deixou-as cair na correnteza. O riacho as levou para longe, deixando aparecer pedras planas e, finalmente, as três bruxas e o cavaleiro puderam atravessar em direção ao topo do morro.

A fonte refulgiu diante dos quatro, emoldurada pelas ervas e flores mais raras e mais belas que jamais tinham visto. O céu coloriu-se de vermelho, e chegou a hora de decidir qual deles iria se banhar.

Antes, porém, que chegassem a uma conclusão, a franzina Asha tombou no chão. Exausta com o esforço da subida, estava à beira da morte.

Seus três amigos a teriam carregado até a fonte, mas Asha, em agonia mortal, lhes pediu que não a tocassem.

Então Altheda se apressou a colher as ervas que julgou mais úteis, misturou-as na cabaça de água do Cavaleiro Azarado e levou a poção à boca de Asha.

Na mesma hora, Asha conseguiu se pôr de pé. Além disso, todos os sintomas de sua terrível enfermidade tinham desaparecido.

— Estou curada! — exclamou ela. — Não preciso da fonte; deixem Altheda se banhar! Altheda, porém, estava ocupada colhendo mais ervas em seu avental.

— Se fui capaz de curar essa doença, posso ganhar muito ouro! Deixem Amata se banhar!

O Cavaleiro Azarado se inclinou e, com um gesto, indicou a fonte a Amata, mas ela sacudiu a cabeça. O riacho tinha lavado todos os seus desapontamentos de amor, e ela percebia agora que o antigo amado fora insensível e infiel, e que era uma grande felicidade ter se livrado dele.

— Bom cavaleiro, o senhor deve se banhar, em recompensa por toda a sua nobreza! — disse ela ao Cavaleiro Azarado.

Então ele avançou a armadura tinindo aos últimos raios do sol poente e se banhou na Fonte da Sorte, admirado por ter sido o escolhido entre centenas de outros e atordado com a sua inacreditável fortuna.

Quando o sol se pôs no horizonte, o Cavaleiro Azarado se ergueu das águas sentindo-se glorioso com o seu triunfo, e se atirou, ainda vestindo a armadura enferrujada, aos pés de Amata, a mulher mais bondosa e bela que ele já contemplara. Alvorçado com o sucesso, pediu sua mão e seu coração, e Amata, não menos feliz, percebeu que encontrara um homem que merecia os dois.

As três bruxas e o cavaleiro desceram o morro juntos, de braços dados, e os quatro levaram vidas longas e venturosas, sem jamais saber nem suspeitar de que as águas da fonte não possuíam encanto algum.

A Menina de Lá



Sua casa ficava para trás da Serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o Temor-de-Deus. O Pai, pequeno sitiante, lidava com vacas e arroz; a Mãe, urucuiana, nunca tirava o terço da mão, mesmo quando matando galinhas ou passando descompostura em alguém. E ela, menininha, por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes.

Não que parecesse olhar ou enxergar de propósito. Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. — “Ninguém

entende muita coisa que ela fala...” – dizia o Pai, com certo espanto. Menos pela estranhez das palavras, pois só em raro ela perguntava, por exemplo: – “Ele xurugou?” – e, vai ver, quem e o quê, jamais se saberia. Mas, pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido. Com riso imprevisto: – “Tatu não vê a lua...” – ela falasse. Ou referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que se voou para uma nuvem; de uma porção de meninas e meninos sentados a uma mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo. Só a pura vida.

Em geral, porém, Nhinhinha, com seus nem quatro anos, não incomodava ninguém, e não se fazia notada, a não ser pela perfeita calma, imobilidade e silêncios. Nem parecia gostar ou desgostar especialmente de coisa ou pessoa nenhuma. Botavam para ela a comida, ela continuava sentada, o prato de folha no colo, comia logo a carne ou o ovo, os torresmos, o do que fosse mais gostoso e atraente, e ia consumindo depois o resto, feijão, angu, ou arroz, abóbora, com artística lentidão. De vê-la tão perpétua e imperturbada, a gente se assustava de repente. – “Nhinhinha, que é que você está fazendo?” – perguntava-se. E ela respondia, alongada, sorrida, moduladamente: – “Eu... to-u... fa-a-zendo”. Fazia vácuos. Seria mesmo seu tanto tolinha?

Nada a intimidava. Ouvia o Pai querendo que a Mãe coasse um café forte, e comentava, se sorrindo: – “Menino pidão... Menino pidão...” Costumava também dirigir-se à Mãe desse jeito: – “Menina grande... Menina grande...” Com isso Pai e Mãe davam de zangar-se. Em vão. Nhinhinha murmurava só: – “Deixa... Deixa...” – suasibilíssima, inábil como uma flor. O mesmo dizia quando vinham chamá-la para qualquer novidade, dessas de entusiasmar adultos e crianças. Não se importava com os acontecimentos. Tranqüila, mas viçosa em saúde. Ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências. Como puni-la? E, bater-lhe, não ousassem; nem havia motivo. Mas, o respeito que tinha por Mãe e Pai, parecia mais uma engraças espécie de tolerância. E Nhinhinha gostava de mim.

Conversávamos, agora. Ela apreciava o casacão da noite. – “Cheinhas!” – olhava as estrelas, deléveis, sobrehumanas. Chamava-as de “estrelinhas pia-pia”. Repetia: – “Tudo nascendo!” – essa sua exclamação diletta, em muitas ocasiões, com o deferir de um sorriso. E o ar. Dizia que o ar estava com cheiro de lembrança. – “A gente não vê quando o vento se acaba...” Estava no quintal, vestidinha de amarelo. O que falava, às vezes era comum, a gente é que ouvia exagerado: – “Alturas de urubuir...” Não, dissera só: – “... altura de urubu não ir.” O dedinho chegava quase no céu. Lembrou-se de: – “Jabuticaba de vem-mever...” Suspirava, depois: – “Eu quero ir para lá.” – Aonde? – “Não sei” Aí, observou: – “O passarinho desapareceu de cantar...” De fato, o passarinho tinha estado cantando, e, no escorregar do tempo, eu pensava que não estivesse ouvindo; agora, ele se interrompera. Eu disse: – “A Avezinha.” De por diante, Nhinhinha passou a chamar o sabiá de “Senhora Vizinha...” E tinha respostas mais longas: – “Eeu? Tou fazendo saudade.” Outra hora falava-se de parentes já mortos, ela riu: – “Vou visitar eles...” Ralhei, dei conselhos, disse que ela estava com a lua. Olhou-me, zombaz, seus olhos muito perspectivos: – “Ele te xurugou?” Nunca mais vi Nhinhinha.

Sei, porém, que foi por aí que ela começou a fazer milagres.

Nem Mãe nem Pai acharam logo a maravilha, repentina. Mas Tiantônia. Parece que foi de manhã. Nhinhinha, só, sentada, olhando o nada diante das pessoas: – “Eu queria o sapo vir aqui” Se bem a ouviram, pensaram fosse um patranhar, o de seus disparates, de sempre. Tiantônia, por vezo, acenou-lhe com o dedo. Mas, aí, reto, aos pulinhos, o ser entrava na sala, para aos pés de Nhinhinha – e não o sapo de papo, mas uma bela rã brejeira, vinda do verduroso, a rã verdíssima. Visita dessas jamais acontecera. E ela riu: – “Está trabalhando um feitiço...” Os outros se pasmaram; silenciaram demais.

Dias depois, com o mesmo sossego: – “Eu queria uma pamonhinha de goiabada” – sussurrou; e, nem bem meia hora, chegou uma dona, de longe, que trazia os pãezinhos da goiabada enrolada na palha. Aquilo, quem entendia? Nem os outros prodígios, que vieram se seguindo. O que ela queria, que falava, súbito acontecia. Só que queria muito pouco, e sempre as coisas levianas e descuidosas, o que não põe nem quita. Assim, quando a Mãe adoeceu de dores, que eram de nenhum remédio, não houve fazer com que Nhinhinha lhe falasse a cura. Sorria apenas, segredando seu – “Deixa... Deixa...” – não a podiam despersuadir. Mas veio vagarosa, abraçou a Mãe e a beijou, quentinha. A Mãe, que a olhava com estarecida fé, sarou-se então, num minuto. Souberam que ela tinha também outros modos.

Decidiram de guardar segredo. Não viessem ali os curiosos, gente maldosa e interesseira, com escândalos. Ou os padres, o bispo, quisessem tomar conta da menina, levá-la para sério convento. Ninguém, nem os parentes de mais perto, devia saber. Também, o Pai, Tiantônia e a Mãe, nem queria versar conversas, sentiam um medo extraordinário da coisa. Achavam ilusão.

O que ao Pai, aos poucos, pegava a aborrecer, era que de tudo não se tirasse o sensato proveito. Veio a seca, maior, até o brejo ameaçava se estorricar. Experimentaram pedir a Nhinhinha: que quisesse a chuva. – “Mas, não pode, ué...” – ela sacudiu a cabecinha. Instaram-na: que, se não, se acabava tudo, o leite, o arroz, a carne, os doces, frutas, o melado. – “Deixa... Deixa...” – se sorria, repousada, chegou a fechar os olhos, ao insistirem, no súbito adormecer das andorinhas.

Dáí a duas manhãs quis: queria o arco-íris. Choveu. E logo aparecia o arco-da-velha, sobressaído em verde e o vermelho – que era mais um vivo cor-de-rosa. Nhinhinha se alegrou, fora do sério, à tarde do dia, com a refrescação. Fez o que nunca lhe vira, pular e correr por casa e quintal.

- “Adivinhou passarinho verde?” – Pai e Mãe se perguntavam. Esses, os passarinhos, cantavam, deputados de um reino. Mas houve que, a certo momento, Tiantônia repreendesse a menina, muito brava, muito forte, sem usos, até a Mãe e o Pai não entenderam aquilo, não gostaram. E Nhinhinha, branda, tornou a ficar sentadinha, inalterada que nem se sonhasse, ainda mais imóvel, com seu passarinho-verde pensamento. Pai e Mãe cochichavam, contentes: que, quando ela crescesse e tomasse juízo, ia poder ajudar muito a eles, conforme à Providência decerto prazia que fosse.

E, vai, Nhinhinha adoeceu e morreu. Diz-se que da má água desses ares. Todos os vivos atos se passam longe demais.

Desabado aquele feito, houve muitas diversas dores, de todos, dos de casa: um repente enorme. A Mãe, o Pai e Tiantônia davam conta de que era a mesma coisa que se cada um deles tivesse morrido por metade. E mais para repassar o coração, de se ver quando a Mãe desfiava o terço, mas em vez das ave-marias podendo só gemer aquilo de – “Menina grande... Menina grande...” – com toda ferocidade. E o Pai alisava com as mãos o tamboretinho em que Nhinhinha se sentava tanto, e em que ele mesmo se sentar não podia, que com o peso de seu corpo de homem o tamboretinho se quebrava.

Agora, precisavam de mandar um recado, ao arraial, para fazerem o caixão e aprontarem o enterro, com acompanhantes de virgens e anjos. Aí, Tiantônia tomou coragem, carecia de contar: que, naquele dia, do arco-íris da chuva, do passarinho, Nhinhinha tinha falado despropositado de satino, por isso com ela ralhara. O que fora: que queria um caixãozinho cor-de-rosa, com enfeites de verdes brilhantes... A agouraria! Agora, era para se encomendar o caixãozinho assim, sua vontade?

O Pai, em bruscas lágrimas, esbravejou: que não! Ah, que, se consentisse nisso, era como tomar culpa, estar ajudando ainda Nhinhinha a morrer...

A Mãe queria, ela começou a discutir com o Pai. Mas, no mais choro, se serenou – o sorriso tão bom, tão grande – suspensão num pensamento: que não era preciso encomendar,

nem explicar, pois havia de sair bem assim, do jeito, cor-de-rosa com verdes funebrilhos, porque era, tinha de ser! – pelo milagre, o de sua filhinha em glória, Santa Nhinhinha.

3. Questionário de sondagem:

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José da Silva Coutinho
 Professor: Egberto Guillermo Lima Vital Disciplina: Língua Portuguesa
 Aluno: _____ Série: _____ Turma: _____

Questionário de sondagem

1. Você se considera um leitor? Justifique.

2. Qual o último livro que você leu? Por que você escolheu esse livro? Foi uma sugestão de alguém ou uma leitura obrigatória? Como você ficou sabendo desse livro?

3. Você está lendo algum livro atualmente? Qual? Descreva em poucas linhas do que se trata a história.

4. Dos temas abaixo, qual(s) você mais gosta de ler em um livro?

() Terror/Assombração () Fantasia/Magia () Ação/Aventura () Mistério
 () Fatos reais/Biografias () Outro(s): _____

5. Se você pudesse sugerir um livro, qual seria? Por quê?

6. Você tem alguma lembrança de leitura na escola? Como se deu essa experiência?

7. Qual é o lugar ideal para ler? Por quê?

8. Para você, como deve ser realizada a leitura na escola? Sugira uma forma de ler.

4. Conto da motivação

A menininha dos fósforos

O frio era terrível. Nevava e a noite começava a ficar escura. Era a última noite do ano, era véspera do Ano-Novo. Naquele frio e naquela escuridão, cabeça descoberta e pés descalços, caminhava pela rua uma menininha pobre. Bem que saíra de casa com chinelos. Que para nada lhe serviam. Eram muito grandes – a mãe fora a última a andar com eles, tão grandes que eram – e saíram-lhes dos pés quando teve de correr na rua ao passarem duas carruagens velozes. Um chinelo não foi possível encontrar mais, o outro um menininho levou, dizendo que poderia servir de berço quando tivesse filhos.

Lá ia a menininha, pezinhos descalços, quase roxos de frio. No avental velho levava uma quantidade de fósforos e na mão, um molho deles. Ninguém lhe comprara um só o dia todo, ninguém lhe dera um pequeno xelim! Com fome e gelada caminhava, infeliz, a pobrezinha! Flocos de neve caíam-lhe sobre os longos cabelos loiros, que encaracolavam graciosamente em volta do pescoço, mas a pobrezinha não pensava nisso. De todas as janelas brilhavam luzes e cheirava muito bem a assado de ganso ali na rua. Era noite da passagem de ano. Nisso ela pensava.

Num canto afastado entre duas casas – uma avançava um pouco mais para a rua do que a outra – sentou-se, encolhendo-se. Puxou as perninhas para baixo do corpo. Ainda sentia muito frio e para casa não ousava voltar. Na verdade, não havia vendido fósforo algum, não havia conseguido um único xelim. O pai batera nela e frio também sentiria em casa. Viviam sob um telhado, mas o vento assobiava por ele, apesar de terem vedado com palha e trapo as fendas maiores. As mãozinhas estavam quase mortas de frio. Ai! Um fosforozinho far-lhe-ia bem. Se tirasse um só do molho e o riscasse na parede e aquecesse os dedos... tirou um e... “riptch”.

Como irradiou, como ardeu! Era uma chama clara, quente, como uma pequena vela, quando lhe pôs a mão ao redor. Era uma luz maravilhosa! Pareceu à menininha que estava sentada diante de um grande fogão de ferro com esferas brilhantes de bronze e com rolos também de bronze. O fogo ardia tão maravilhosamente, aquecia tão bem! Oh! Que foi aquilo? A pequena já estendia os pés para também os aquecer. Quando a chama se apagou, o fogão desapareceu. Ficou sentada com um tiquinho de fósforo queimado na mão.



Um outro foi riscado, ardeu, luziu, e onde o clarão incidiu na parede esta se tornou transparente como uma gaze. Logo olhou para dentro do aposento, onde a mesa estava posta com uma brilhante toalha branca, com louça fina e, estupendo, fumegava um ganso assado, recheado de ameixas secas e de maçãs! O mais maravilhoso: o ganso saltou da travessa, saracoteou pelo chão, garfo e faca no lombo, foi direto para a menininha. Então o fósforo se apagou e só se pôde ver a espessa parede fria.

Acendeu outro. Estava sentada sob a mais bela árvore de Natal. Era ainda maior e mais ornamentada do que aquela que vira pela porta envidraçada na casa do comerciante rico no último Natal. Milhares de velas brilhavam nos ramos verdes e figuras variadas como aquelas que decoravam as vitrines das lojas olhavam para baixo, para ela. A pequena estendeu ambas as mãos no ar... logo o fósforo apagou. As muitas luzes do Natal subiram mais e mais alto. Viu, então, que eram as estrelas brilhantes. Uma delas caiu e fez um longo risco de fogo no céu.

– Alguém está morrendo” – disse a pequena. A velha avó, a única pessoa que tinha sido boa para ela, mas que agora estava morta, dissera: “Quando uma estrela cai, uma alma sobe para Deus!”.

Riscou na parede, outra vez, outro fósforo, que iluminou em redor, e no seu fulgor estava a avó, tão clara, tão luminosa, tão doce e feliz.

– Avó! – gritou a pequena. – Oh! Leva-me contigo! Sei que te irás quando se apagar o fósforo. Que te irás com o fogão quente, belo assado de ganso e a grande e maravilhosa árvore de Natal! Riscou apressadamente o resto dos fósforos que estavam no molho. Queria que a vó ficasse. Os fósforos arderam com tamanha intensidade que clareou mais do que o próprio dia. A avó nunca tinha sido tão bela, tão grande! Levantou a menininha nos braços e ambas voaram em esplendor e júbilo tão alto, tão alto! Lá não havia frio algum, fome alguma, medo algum. Estavam com Deus!

No canto da casa, sentada, na madrugada fria, a menininha, faces vermelhas e um sorriso nos lábios. Morta, enregelada, na última noite do ano velho. A manhã do Ano-Novo ergueu-se sobre o pequeno cadáver sentado com seus fósforos, um unhado dos quais queimado.

– Quis se aquecer! – disseram. Ninguém jamais soube das belas coisas que viu, nem do esplendor e do júbilo com que ela e a avó tinham entrado no ano novo.

ANDERSEN, Hanz Christian. A menininha dos fósforos. In: Contos de Hanz Christian Andersen / tradução de Silva Duarte; prefácio e comentários de Nelly Novaes Coelho. – São Paulo: Paulinas. 2011. (Coleção Contos da Fonte)

5. Glossário de símbolos

Minidicionário de símbolos

Uróboro (ouroboros; oroboro)



“Serpente que morde a própria cauda e simboliza um ciclo de evolução encerrado nela mesma. Esse símbolo contém ao mesmo tempo as ideias de movimento, de continuidade, de autofecundação e, em consequência, de eterno retorno”. (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 922)

Sol



“Em astrologia o Sol é o símbolo da vida, calor, dia, luz, autoridade, sexo masculino e de tudo o que brilha. [...] O Sol aguça a consciência dos limites, é a luz do conhecimento e a fonte de energia”. (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 839-841)

Varinha (mágica; de condão)



“Como o bastão, a vara é o símbolo de poder e de clarividência, seja de um poder ou de uma clarividência vindos de Deus, seja de um poder e uma clarividência mágicos, subtraídos às forças celestes ou recebidos do Demônio: a vara do mágico, da feiticeira, da fada (de condão)”. (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 930)

Crânio (Caveira)



“O crânio, sede do pensamento, e, portanto, do comando supremo. [...] O crânio é muitas vezes representado entre duas tíbias cruzadas em X, formando uma cruz de Santo André, símbolo das oposições dentro da natureza sob a influência predominante do espírito e, em consequência, símbolo da perfeição espiritual”. (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 298-299)

Infinito



“O infinito é representado simbolicamente através do Oito Deitado, que também possui uma denotação ligada ao potencial divino e de eternidade.

O oito deitado também é conhecido como *lemniscata*, que significa uma curva geométrica em formato de oito, e é um termo oriundo do latim.

A imagem do oito deitado não tem começo e nem fim, por isso é adotado por diversas áreas espirituais, simbolizando o infinito da evolução física e espiritual”. Fonte: <http://www.significados.com.br>

Olho (Olho que tudo vê)

“O olho único, sem pálpebra, é [...] o símbolo da Essência e do Conhecimento Divino. Inscrito num triângulo é, nesse sentido, um símbolo ao mesmo tempo maçônico e cristão. [...] A abertura dos olhos é um rito de abertura ao conhecimento. [...] O olho divino que tudo vê é ainda representado pelo Sol”. (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 654)

**Alfa e ômega**

“Essas duas letras encontram-se no início e no fim do alfabeto grego. Por considerar-se que contêm a chave do Universo, este está inteiramente encerrado entre essas duas extremidades. Alfa e Ômega simbolizando, portanto, a totalidade do conhecimento, a totalidade do ser, a totalidade do espaço e do tempo.” (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 29)

Escudo

“O escudo (broquel) é o símbolo da armaria passiva, da defensiva, protetora, embora às vezes possa ser também mortal. [...] Na arte renascentista, o escudo é o atributo da virtude da força, da vitória, da suspeita, da castidade”. (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 387-388)

Espada

“Em primeiro lugar a espada é o símbolo do estado militar e de sua virtude, a bravura, bem como de sua função, o poderio. Símbolo guerreiro, a espada é também o símbolo da guerra Santa. [...] Antes de mais nada, a Guerra Santa é uma guerra interior, e esta pode ser igualmente a significação da espada trazida pelo Cristo (Mateus, 10, 34), [...] ela é um símbolo do Verbo, da palavra. [...] Nas tradições cristãs, a espada é uma arma nobre que pertence aos cavaleiros e aos heróis cristãos”. (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 393-398)

Sapo

“O chinês o consideram como a divindade da lua, sobre a qual o veem. [...] Os vietnamitas, que muito apreciam o animal e conhecem tanto quanto nós o seu papel anunciador da chuva dizem que ele é o tio do Deus do céu. [...] o são é, ainda, símbolo de sucesso; e, quando escarlate, símbolo de força [...] de coragem e de riqueza”. (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 803)

Arco-íris

“O arco-íris é o caminho e mediação entre a terra e o céu. É a ponte, de que se servem os deuses e heróis, entre o Outro-Mundo e o nosso”. (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p.77)

Tatu

“O tatu já vem vertido com uma armadura nas costas. Os limites de segurança fazem parte de seu ser. Ele também pode rolar como uma bola e nunca se deixar penetrar pelo inimigo. Ele representa a couraça da Mãe Terra, o guardião dos segredos dela. É o escudo de defesa que colocamos à nossa frente, contra tudo e todos. Limites, nos dá a armadura, limites emocionais, protege a saúde”. Fonte: <http://www.luzdaserra.com.br>

6. Histórias coletadas pelos alunos

o culto

~~era~~ . era história foi dita pelo meu pai e pelo meu tio, em um dia meu pai não veio para escola era que de bicicleta na frente e quando chegou com o lado e deu uma pisada de pé de debaixo - ele chegou na casa de minha mãe e disse para meu tio e meu tio disse para quem ele não queria passar no lugar " disse de ser perto de casa para garantir de aparecer em qualquer lugar". Quando foi no domingo o meu tio foi quase esquecido, e que no sábado de entrada no meu lugar de meu pai que estava no estado também de pé e também dizendo ele chegou na casa de minha mãe que meu pai disse para meu pai e ele disse "acredite em mim agora" e quando ele disse "era foi porque não disse que aparecia em qualquer lugar e em qualquer lugar".

Aluno = Marcio Rodin Gomes dos Santos 1 "B"



Medicina Veterinária da Neotropicalidade 159

É a ciência que estuda de modo geral a saúde dos animais e a zoonose
 e parte especial em especial abrange um número de estudos no sentido a saúde
 da casa e parte paras e agente zoonose e de saúde pública para com a vida
 e agente zoonose ~~parasitologia~~ estudo de parasitas e sua relação com a saúde
 e agente zoonose como agente que pode dar origem a zoonose e a saúde pública
 e o estudo de parasitas e suas doenças zoonóticas e agente paras de origem e a
 zoonose e a saúde pública e a saúde pública e a saúde pública e a saúde pública
 e a saúde pública e a saúde pública e a saúde pública e a saúde pública
 e a saúde pública e a saúde pública e a saúde pública e a saúde pública



Aluno: Domício Matheus Araujo

Serie: 1 sala B

Professor: S. Gilberto

a luz misteriosa

Na região onde moro não a muitas relatas de fantasmas ou de manifestações mais na década de 80 um evento que se repetia toda noite chocou as pessoas que moram em meia pataa deixando todos apavorados de medo como a aparição de uma luz misteriosa que andava por meia pataa ela surgia sobre um grande pedra que existe em meia pataa, ela andava sobre toda essa pedra até sumir e aparecia em diversos lugares, ninguém sabia ou certo quando essa luz começou a aparecer, um morador que perto do local desse evento falou para o proprietario do local onde acontecia a aparição da luz misteriosa que ele tinha visto uma mulher que brilhava como a luz do dia nesse local, então o dono do local das aparições da luz construiu uma grande cruz nesse local logo após a construção da cruz nunca voltou a aparecer sobre a grande pedra, muitas dizem que é mentira mais quem não jura, que se recorda, ninguém sabe. Realmente quem era a mulher que brilhava como o dia.

D S T Q Q S S

/ /

Aluno(a) Gabriel Silva Santos

Data: 12/03/16

Atividade

A Bola de Fogo

É lá apercebida geralmente em estradas bem pequenas de chão batido e curvas sinuosas. É uma bola de fogo de mais ou menos 2 metros de diâmetro, ~~de~~ ela plúvia no nada. Porém algumas vezes misto a bola de ~~algum~~ fogo a uns quinhentos metros, e elas pensaram que eram um ET, ou um demônio.

E. E. E. M. Monsenho José da Silveira Coutinho,
 componente curricular: português
 Aluno: Miguel de Souza Barbosa Série: 1.º ANO B
 Esperança PB 6705/2015/ prof: Eglberto

A menina perdida

Esse é um dos casos mais triste que já se viu no sertão, trata-se de uma menina de uma beleza extrema, com quatro anos de idade com que se deu o problema, tornou-se a central figura do momento. Edinete era sua mãe que lembravam os familiares filha de Rita Auzina e Expedito Soares, casal pobre mais bem visto por todos os familiares. No município riacho dos Cavalos terra areia no sertão paraíba no a onde os pais da pequena viram e ainda hoje lamentam a triste cena, 27 de novembro do ano 76, pelas três horas da tarde ou um pouco antes talvez, os pais de Edinete viram sua filha pela última vez, pois a criança brincando no pátio da moradia se entretendo com arvores ou animais que via e aos poucos entrou no mato sem saber para onde ir, quando a mãe sentiu falta da sua filha querida, chamou diversas vezes mais já bastante comovida, aí notou que a criança já se achava perdi-

da, alarmou para toda vizinhança e começou a chegar gente para procurar a criança todos apressadamente e a noite e ninguém encontrou a inocente assim passaram três dias procurando sem parar ~~de~~ de 30 a 700 pessoas podia se calcular todos a sua procura mais ninguém pode encontrar, na manhã do dia 30 já todos sem esperança, no lugar Serra dos Bois, no talhado que se avança nesse local esqui- zito araram morta a criança, morreu de fome e de sede em situação simples mais ou menos ~~de~~ do local para casa dela as folhas foram seu leito e a sua seruiu de vela, quando espalhou a notícia que a menina faleceu, foi muita gente ao local a onde a morte aconteceu, foram fazer uma igreja no canto que ela morreu, todos seus irmãos lamentam e seus pais lamentam também chorou toda a vizinhança porque lhe queria bem, e Deus aumentou a conta dos muitos Anjos que tem.

FIM

nome: Natalia Reis da Silva Herculano. 09.05.16
 a maiora!

Em um sítio, próxima a cidade de Monteiro estava havendo um casamento, toda a cidade estava comentando sobre este casamento tudo estava correndo perfeitamente sem até que, a maior recebeu a notícia que seu marido morreu. A maior logo ficou desesperada e muito triste, e perguntou ao amigo, que lembrava lhe dar notícia, como e que foi a morte de seu marido. Ele logo lhe disse, ele foi morto assassinado por um homem de vestimenta branca, e que ele deveria ter ido embora. A maior logo ficou com imensa raiva e agonia, logo saiu a procura deste homem de vestimenta branca, ele pode não pode ter ido muito longe pensar ela. Ela saiu a procura do homem, e o avistou perto de um penhasco. Com a sua raiva de ter perdido o marido no dia de seu casamento. Com um ato impensado ela o cobrou por traz com uma pedra acertou-lhe na cabeça. Ela com sua tristeza por ter perdido o marido se jogou do penhasco e morreu.

Janeiro B¹¹



Shais Sales Costa. 3^o B^o

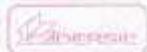
Quem contou?
 Minha tia.

Por que escolher essa pessoa?
 Porque ela ~~era~~ é uma pessoa
 muito próxima a mim.
 Por que escolher essa história?
 Porque é interessante.

Homem da mata.

Minha mãe, falava para mim e meus
 irmãos que existia um homem que vivia
 nas matas que era muito, mal que
 não gostava de eu ir. É que quando a
 mãe saía de casa, se as crianças ficassem
 fora brincando ele vinha pegá-las.
 Minha mãe falava que ele sempre andava
 em um caminho.

Só que eu acho que isso não passava
 de uma grande mentira pois, meu
 tio trabalhava com fibra, e eles ficavam
 guardada no alpendr. da minha
 casa e no sábado um monte de
 homem em um caminhão ia pegar
 as fibras lá, daí para nos não
 sair ele falava desse homem, e
 nos ficávamos em silêncio.





Uma menina de meado, acabou
do que era esse homem da
mãe.

Clara Florinda

Exa uma mulher sem pena
que perseguia os euameis mo
mata.



E. G. G. M. Monseñor José da Silva Coutinho.
 Preparador: Gilberto série: 1ª "B"
 Aluno: Marcelo Miria da Silva Pereira.

O homem do saco

É um homem que costumava andar com um saco nos costas, ele andava de noite, ele dizia que trazia roupas velhas para vender.

Mas a maioria das pessoas dizia que ele levava crianças dentro do saco, e diziam que ele, aguçava muitos crianças, com balas, e computadores...

Um dia uma mulher viu ele conversando com uma criança e aguçando-a com balas, ela resolveu segui-lo. Ele levou a criança até um local escuro e de lá ele saiu sem a criança, e com o saco nos costas, a mulher viu ele passando e o saco gemer, ela ficou a parir, irada e saiu correndo...

A criança nunca mais foi vista...

É dizem que a criança do homem do saco fica vagando procurando crianças malucas.

E. E. E. M. "Mamemborã gazi da Silva Cantinho"

Professor: Egleto

Componente Curricular: Português

Série: 1ª Turma: B

Aluno: Mathews Alexandre Ramos

Exercício para entrega

Em uma tarde voltando lá da casa da "onça" (Luzia), eu e o "lá" me sentei, já era tarde, havia uma pouca luz, aí eu vi um homem de cabelo grisalho que estava chegando a casa, tinha a de cabelo grisalho, perguntei ao homem, ele falou nada, me fez um "glada" e foi embora de lá.

Minha mãe sempre me conta, eu era bem pequena e morávamos no interior de Pernambuco.

Como de costume as crianças Jidas sentavam-se em frente às casas para conversar, e uma bola de fogo apareceu sobre um campo a uma estrada que levava a uma velha aldeia abandonada, ela sobrevivia exatamente pelo percurso da estrada que era uma verdadeira enxada, e na medida em que ela sobrevivia, ela ia aumentando de tamanho e volume, até que chegou perto da velha aldeia ela desapareceu.

Muitos habitantes aqui já ter visto a esfera de fogo outras vezes e acostumaram-se com ela, mas foi a primeira vez que a minha mãe a viu.

Aluno: Maria Paula Tavares da Silva

1º Ano "B"

