



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

TECENDO LEITORES E LEITURAS: A *BOTIJA* EM SALA DE
AULA

Ananília Meire Estevão da Silva

Campina Grande – PB, Setembro de 2014.

Ananília Meire Estevão da Silva

TECENDO LEITORES E LEITURAS: A *BOTIJA* EM SALA DE
AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – POSLE da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, na linha de pesquisa em Literatura e Ensino, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Tavares Silva

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586t Silva, Ananília Meire Estevão da.
Tecendo leitores e leituras : a botija em sala de aula / Ananília Meire Estevão da Silva. - Campina Grande, 2014.
226 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Prof.^a Dr.^a Márcia Tavares Silva".

Referências.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Romance. 3. Método Recepcional. 4. Leitura. I. Silva, Márcia Tavares. II. Título.

CDU 81:374.7(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ananília Meire Estevão da Silva

Defesa de dissertação:

Banca Examinadora

Professora Dr^a Márcia Tavares Silva – POSLE/ UFCG
(Orientadora)

Professora Dr^a Naelza de Araújo Wanderley – POSLE/ UFCG
(Examinadora)

Professora Dr^a Valdenides Cabral de Araújo Dias - UFRN
(Examinadora)

Dissertação aprovada em: _____ de _____ de 2014.

*Aos meus pais
Tereza Maria e José Estevão
Aos meus saudosos avós
Maria Bibiana e José Urbano (in memoriam), D. Cota e Manoel
Estevão (in memoriam)
A minha tia Raimunda (in memoriam)
E aos contadores de histórias tradicionais e modernos que mantêm
viva a literatura oral.*

AGRADECIMENTOS

Após tão longa jornada em busca desta botija é chegada a hora de agradecer e compartilhar minha alegria com todos aqueles que contribuíram para este momento deixar de ser apenas um sonho.

A Deus, por permitir a conclusão deste trabalho e conceder toda força, fé e coragem das quais necessitei para estar aqui. A Ele rendo todas as glórias e louvores.

Aos meus pais, pelos exemplos de vida e lições de paciência, em especial à minha mãe Tereza, minha vida, alma e inspiração.

À minha família, por encorajar e incentivar nos momentos mais difíceis. Em especial às minhas tias: Rita e Josefa Maria, por suas orações; Eliete e Raimunda (*in memoriam*) por me ensinar a perceber a vida sob outro ângulo.

À minha orientadora, Márcia Tavares, por me encaminhar na pesquisa em Literatura, pela paciência e compreensão das minhas limitações, acreditando em minha capacidade (às vezes mais que eu mesma); por dividir seu tempo, conhecimento e, junto a Francimar Gomes, seu esposo, pela amizade, incentivo, acolhida, perseverança e confiança que depositaram em mim. Minha admiração e gratidão, sempre.

A todas as famílias que me acolheram como filha e como irmã nestes anos nômades de andanças em busca do conhecimento, representadas pelos Brito, Macedo (Currais Novos/ RN); Estevão, Alves (Natal/ RN); Tavares, Ramos Silva, Ribeiro (Campina Grande/ PB).

Ao poeta pernambucano Luciano Nunes, amigo, conselheiro e companheiro de jornadas acadêmicas, pelo cuidado e incentivo constantes e por manter a tranquilidade e bom humor mesmo diante dos meus momentos de stress absoluto. Que Jesus, Marx, Nietzsche, os santos e os orixás te guiem sempre.

Aos amigos(as): Marília Saraiva e Stefânnya Macedo, pela torcida, amizade sincera, sorriso aberto e apoio nos momentos tempestuosos; Hadoock Ezequiel, pelas inúmeras conversas divertidas para compartilhar experiências de vida e de leituras e por auxiliar durante a realização da oficina de leitura; Claudson Faustino, pela atenção e disponibilidade, contribuindo com seu talento de declamador e poeta; Karine Viana, pelas conversas prazerosas, aprendizados e laços de amizade construídos ao longo de manhãs regadas a café; Lucineide Silva e Elis Betânia com quem iniciei tantos planos acadêmicos; Robson Torres (*in memoriam*) com quem dividi, esperanças, sonhos e angústias; Michelle Ramos, pelo incentivo a não desistir dos meus objetivos; Francisca Cirilo, Paula Cirilo e João Paulo, pela acolhida sempre divertida e boas gargalhadas; Flávio Alves e Socorro Alves pelos encontros festivos e discussões enriquecedoras às margens do açude de Lajes

Pintadas; Arlete Gurgel, Artene Silva, Ana Gláucia Gurgel e Márcio Barbosa, por compreender meus “sumiços” e perdoar minhas ausências em momentos importantes.

À Mariana Ribeiro e Arinélcio Lacerda, amigos nascidos em meio aos debates e eventos acadêmicos, pelas vivências, gargalhadas, companheirismo, aprendizados e por superarmos juntos as angústias nos momentos difíceis que antecedem grandes conquistas.

Aos companheiros de mestrado, Adriana Martins, Wesley Barbosa, Jahynne Dantas, Viviane Caldas, Hadoock Ezequiel, Magnólia de Negreiros e Jussara Melo, pela incrível convivência e por compartilhar todos os sabores e saberes deste instante.

Ao professor Hélder Pinheiro, por seu exemplo de ser humano dotado de sabença e humildade, pela atenção e carinho com todos nós, indistintamente.

À coordenação e a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – POSLE, pelo cuidado e compromisso em partilhar conhecimentos e experiências, com os quais pude (re)aprender conceitos e valores que influenciarão meu trabalho docente e acadêmico.

Às professoras, Valdenides Dias, que me reaproximou da literatura popular quando ingressei no curso de Letras em Currais Novos/ RN, e a Naelza Wanderley pelas contribuições para a melhoria do texto final desta pesquisa durante as etapas de qualificação e, agora, defesa.

À escritora Clotilde Tavares, por manter viva a literatura oral e a cultura popular através da arte de contar.

À Valdemar de Souza Filho e Tizziana Figueiredo, sempre atenciosos e fraternos.

Ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em Currais Novos/ RN: direção e funcionários pela calorosa acolhida; professora Jária Suéldes, por me receber de forma tão carinhosa e participativa; alunos colaboradores, pela atenção e disponibilidade em participar da Oficina de Leitura.

À direção, funcionários e alunos da Escola Estadual Virgílio Furtado em Lajes Pintadas/ RN, por compreender a necessidade da minha ausência nesta fase acadêmica.

À Secretaria de Educação e Cultura e ao Governo do Estado do Rio Grande do Norte por me conceder a licença para frequentar este curso de formação.

À CAPES, pela bolsa de estudo, incentivo importante para o andamento e conclusão desta pesquisa.

Por fim, a todos que auxiliaram a tecer as histórias desta dissertação e que nos momentos decisivos me acompanharam no caminho, “ajeitando a trama quando tudo estava muito enovelado”. Que o Deus do Amor e da Sabedoria abençoe a todos.

“[...] O amor à palavra é uma virtude; seu uso, uma alegria. [...]”

(*A letra e a voz* – Paul Zumthor)

“[...] Sem alegria. As palavras têm pés de chumbo. [...]”

(*Como um Romance* - Daniel Pennac)

RESUMO

O espaço escolar sempre foi considerado ambiente propício e interdisciplinar à formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. Neste ambiente, a Literatura é elemento relevante para a construção do pensamento, pois os textos literários corroboram com a construção de um modo particular de percepção do mundo e a leitura é entendida como uma atividade pessoal, histórica, cultural e social. Porém, formar leitores constitui o grande desafio da educação brasileira, pois a ausência do texto literário e de atividades mediadoras da leitura na sala de aula são sentidos nos vários níveis de ensino. Vários fatores contribuem para este quadro e faz-se necessário repensar o papel da família enquanto incentivadora da leitura ainda na infância, a formação do professor como leitor e mediador da leitura, mas também o papel do Estado como responsável em fomentar políticas públicas para a promoção da leitura. No entanto, o foco desta pesquisa resume-se ao sujeito e ao objeto que são centrais neste processo, o leitor e o texto. Assim, esta pesquisa objetivou refletir acerca da recepção do romance *A Botija* (2003) de Clotilde Tavares, pelo público leitor de turmas da Educação de Jovens e Adultos a partir da realização da Oficina de Leitura “Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?: leituras do popular” e apontar alguns textos com os quais a obra dialoga, ventilando outras possibilidades de leitura a partir do processo intertextual estabelecido. Durante a vivência com o gênero romance, ainda pouco presente no ambiente escolar, percebemos como este, aliado a estratégias mediadoras de leitura poderia contribuir com a formação leitora dos discentes e possibilitar uma experiência de leitura significativa. Como referenciais teóricos norteadores deste trabalho, citamos os estudos de Jauss (1979; 1994), Iser (1979; 1996) e Borba (2007) a respeito da Teoria da Estética da Recepção. Quanto às orientações teórico-metodológicas para a formação do leitor e a leitura literária na escola, referimos Compagnon (2001), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Eco (1986), Jouve (2002; 2013) e Rouxel (2013), bem como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Orientações Curriculares Nacionais* (1999a; 1999b) que regulamentam o sistema educacional de ensino no país. Para refletirmos acerca das estratégias de leitura e ensino de literatura, voltamo-nos para os estudos de Colomer (2007), Todorov (2009), Cosson (2011) e Petit (2008). Quanto aos processos intertextuais e dialógicos, referimos Bakhtin (2003), Kristeva (1984) e Marinheiro (1977). No decorrer de nossa pesquisa, observamos que, para os discentes, a leitura tem uma função utilitarista e o contato com ela se realiza com o objetivo de adquirir domínio linguístico. Por outro lado, mostraram-se participativos e dispostos a compartilhar experiências de leitura e de vida. Em momentos da leitura do romance, observamos uma vivência leitora significativa, em especial, na recitação do folheto de cordel *O romance do pavão misterioso* que proporcionou uma identificação dos discentes com o folheto, construída a partir da leitura oral realizada. Assim, a aproximação com o texto possibilitou aos alunos uma sensibilização leitora, levando-os a vivenciar uma experiência estética.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Romance. Método Recepcional. Leitura.

ABSTRACT

The school environment has always been considered an enabling environment and interdisciplinary for work of formation of autonomous, critical and participatory citizens. In this environment, literature is relevant element for the construction of thought, as literary texts corroborate the construction of a particular way of perceiving the world and reading is understood as a personal, historical, cultural and social activity. However, educating readers is the great challenge of Brazilian education, the absence of the literary text and mediating activities of reading in the classroom are felt in various levels of education. Several factors contribute to this situation, it is necessary to rethink the role of the family as supportive of reading in childhood, the teacher education as reader and mediator of reading, but also the role of the state as responsible for promoting public policies for the promotion of reading. However, the focus of this research boils down in the subject and object that are central in this process, the reader and the text. Thus, this research aimed to reflect on the reception of the novel *A Botija* (2003) of Clotilde Tavares, by the readership groups of Youth and Adults Education with realization of the reading workshop "I tell for you these stories as they told me. Want to hear?: Readings popular" and point out some texts with which the work can talk, and sending other possibilities of intertextual reading from the established process. During the living with the romance genre, seen little in the school environment, we perceive like romance, combined with strategies of mediation of reading could contribute to the graduating of reader and enable a meaningful reading experience. As theoretical frameworks guiding this work, we mention Jauss (1979; 1994), Iser (1979; 1996) and Borba (2007) about the Theory of Aesthetics of Reception. On theoretical and methodological guidelines for the training of the reader and the literary reading in school, we quote Compagnon (2001), Dalvi, Rezende and Jover-Faleiros (2013), Eco (1986), Jouve (2002; 2013) and Rouxel (2013), as well as the National Curriculum Guidelines and the National Curriculum Orientations (1999a; 1999b) governing the educational system of education in the country. To reflect on the strategies of reading and teaching of literature, we turn to the studies of Colomer (2007), Todorov (2009), Cosson (2011) and Petit (2008). As for intertextual and dialogic processes, we refer to Bakhtin (2003), Kristeva (1984) and Marinheiro (1977). During our research, we found that for students read has a utilitarian function and contact with him is done with the purpose of acquiring linguistic field. On the other hand, they were willing to share the experience in reading and life. In moments of reading the novel, we observed a significant experience of reading, in particular, in the recitation of folk brochure *O romance do Pavão Misterioso* which provided students with an identification with the brochure, constructed from the oral reading realized. Thus, the approach to the text allowed students a reader sensitization, leading them to experience an aesthetic experience.

Keywords: The Youth and Adults Education. Romance. Recepcional Method. Reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Banner com o título do romance.....	109
Figura 2 – Banner para composição do personagem Pedro Firmo.....	112
Figura 3 – Texto “A história de Eulália e Flaviano”.....	136
Figura 4 – Texto “A cigana misteriosa”.....	137
Figura 5 – Texto “O cavaleiro e a princesa”.....	138
Figura 6 – Mapa de Leitura do aluno FI9	168
Figura 7 – Mapa de Leitura do aluno FE7.....	169
Figura 8 – Mapa de Leitura do aluno MJ8.....	169
Figura 9 – Mapa de leitura do aluno MJ8.....	170
Figura 10 – Mapa de Leitura do aluno FL4.....	171
Figura 11 – Mapa de leitura do aluno FL4.....	172
Figura 12 – Mapa de Leitura da aluna MR5.....	172
Figura 13 – Mapa de Leitura do aluno MW6.....	173
Figura 14 – Mapa de leitura do aluno MW6.....	173
Figura 15 – Carta escrita por FI9.....	175
Figura 16 – Carta escrita por ME4.....	175
Figura 17 – Carta escrita por MJ8.....	176
Figura 18 – Carta escrita por MW6.....	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Colaborador leitor.....	94
Gráfico 2 – Hábitos de leitura.....	95
Gráfico 3 – Importância da leitura.....	97
Gráfico 4 – Ambientes de leitura.....	99
Gráfico 5 – Leituras na internet.....	101
Gráfico 6 – Função da Leitura.....	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - “QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO”: A PALAVRA E SUA APRORIAÇÃO LITERÁRIA.....	20
1.1 Da literatura oral aos contos populares.....	20
1.2 Das canções de gesta ao romanceiro popular.....	28
1.3 Da literatura oral ao cordel.....	32
CAPÍTULO II – DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À SALA DE AULA: O ESPAÇO DO LEITOR.....	41
2.1 Leitura e literatura no ambiente escolar.....	48
2.2 Leitor literário em formação.....	58
CAPÍTULO III - CLOTILDE TAVARES: SEU FAZER LITERÁRIO.....	66
3.1 Clotilde Tavares na literatura potiguar.....	66
3.2 Trajetória biográfica.....	67
3.3 Gênese de <i>A Botija</i>	71
3.4 Um baú de estórias: os intertextos em <i>A Botija</i>	74
CAPÍTULO IV - OFICINA DE LEITURA “CONTO ESTAS HISTÓRIAS COMO ME CONTARAM. QUER OUVIR?”: LEITURAS DO POPULAR.....	79
4.1 A Instituição Pública.....	79
4.2 O universo escolar	80
4.3 A professora colaboradora.....	84
4.4 Experiência de Leitura.....	86
4.4.1 Etapa Primeira - Observação Participativa.....	87
4.4.2 Etapa Segunda - Oficina de Leitura “Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?”: leituras do popular.....	90
4.4.2.1 Encontro 1 - 04.11.13.....	91
4.4.2.1.1 O questionário.....	93
4.4.2.1.2 O leitor colaborador e a importância da leitura.....	93

4.4.2.1.3 Ambientes e veículos de leitura.....	98
4.4.2.1.4 A leitura na escola e suas formas de avaliação.....	102
4.4.2.1.5 Influências leitoras.....	105
4.4.2.2 Encontro 2 - 05.11.13.....	107
4.4.2.3 Encontro 3 - 06.11.13.....	119
4.4.2.4 Encontro 4 - 11.11.13.....	134
4.4.2.4.1 Reescrevendo a Estória: Atividade de Produção Escrita.....	135
4.4.2.5 Encontro 5 - 18.11.13.....	140
4.4.2.6 Encontro 6 - 19.11.13.....	146
4.4.2.7 Encontro 7 - 20.11.13 / 25.11.13.....	157
4.4.3 Etapa Terceira – Os Mapas de Leitura e a Carta escrita à Clotilde Tavares.....	167
4.4.3.1 Mapas de Leitura: o caminho percorrido.....	167
4.4.3.2 Cartas à escritora Clotilde Tavares: a voz do leitor.....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS.....	184
ANEXOS.....	190
APÊNDICES.....	199

INTRODUÇÃO

A formação do leitor inicia-se antes de seu ingresso na escola e da normatização da leitura pela palavra escrita. A vivência com a linguagem é cotidiana e a leitura é um dos valores sociais que pode ser adquirido no espaço familiar como algo importante para a construção sócio educacional dos indivíduos, facilitando a compreensão dos signos e do universo no qual está inserido.

Enquanto criança, o incentivo a esta formação advém do contato com ilustrações de livros e revistas, da oralidade presente nas cantigas de ninar ainda no seio da mãe, da contação de histórias ou ainda da poesia presente nas cantigas de roda. Ações que estimulam o hábito e o prazer da leitura.

Partindo destes pressupostos, dois fatores essenciais contribuíram para a idealização deste trabalho. O primeiro deles foi o contato com a leitura e a contação de histórias ainda na infância, proporcionado por nosso avô e também por nossa mãe. Vovô José foi um homem “sem estudo”, não sabia ler, mas tinha na veia o sangue dos contadores de histórias que ensinam e (re)criam o mundo a partir da experiência própria, do que vivenciaram e viram acontecer, um “marinheiro comerciante” como comparou Benjamin (1994, p. 199). Suas andanças começaram ainda menino, acompanhando um tio seu que era deficiente visual. Sempre que retornava tinha por hábito reunir os filhos para narrar tudo o que vira e ouvira durante suas viagens.

Consideramos válido pontuar a importância que ele, de certo modo, também teve em nossa formação leitora, pois mamãe vivenciou toda esta experiência de leitura imaginária, aguçadora da curiosidade, que vovô concedeu aos filhos. Recordamos que na infância, e até hoje em alguns momentos, além de recontar estas histórias vividas ela sempre nos presenteava com bonecas e livros. Tínhamos uma coleção de livros infantis com 12 volumes que adorávamos ler. *Os três ursinhos*, *Chapeuzinho vermelho*, *Cinderela*, *Rapunzel*, *A bela adormecida* e *Branca de Neve e os sete anões* eram alguns dos fascículos. A capa de cada livro continha uma imagem bidimensional e amávamos manuseá-las só para ver os personagens moverem-se diante dos olhos, comunicando-se com o leitor.

Tempos depois surgiria o segundo fator quando, durante a graduação, realizamos o estágio supervisionado numa turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e percebemos que para aqueles estudantes a literatura era fonte de diversão e de estímulo à imaginação. Porém, o texto literário se fazia ausente da sala de aula. Quando a leitura deste era proposta servia apenas como pretexto ao estudo da gramática normativa. Na ocasião, os discentes pontuaram o desejo em conhecer autores da literatura potiguar, ainda mais distanciados das aulas dada a não circulação de suas obras nas escolas do Estado.

Ao conhecermos o romance *A Botija* (2003), a obra nos inquietou por abarcar dois aspectos: a tradição oral por meio das histórias que a compõem e a literatura potiguar ainda pouco conhecida do público estudantil e de grande parte dos educadores do Rio Grande do Norte. Planejamos realizar uma atividade de leitura, observando que este é um gênero literário cuja leitura integral em sala de aula ainda se faz ausente. Levando-se em consideração que o texto de Clotilde Tavares foi elaborado sob os pilares das narrativas populares e da ludicidade provocada pelas brincadeiras infantis, cantigas de rodas, cantigas de ninar, entre outros elementos, esperávamos que a forma como dialoga com os diferentes gêneros e sua proximidade com o universo imaginário do leitor proporcionasse um contato efetivo com o texto a partir da experiência estética, incentivando a prática leitora e primando pelo letramento literário.

Durante este projeto de pesquisa, voltado à formação de leitores, realizamos a oficina de leitura “Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?”: leituras do popular junto a turmas da EJA. Os pontos essenciais que o norteiam são a formação leitora no contexto de sala de aula e o contato prazeroso com a literatura potiguar, em termos acadêmicos, a recepção da obra literária pelo leitor e a experiência com o efeito estético no ato da leitura.

Deste modo, nossos objetivos consistem em refletir acerca da recepção do romance pelo público leitor da EJA, percebendo como, a partir da leitura da obra *A Botija* (2003) de Clotilde Tavares, este trabalho poderá contribuir com a formação leitora dos discentes desta modalidade de ensino. Ao realizarmos esta experiência com a referida obra, pretendemos possibilitar aos alunos da EJA uma experiência de leitura significativa também com este gênero literário ainda pouco utilizado em sala de aula, dada a escassez de tempo para realizar esta tarefa, optando-se, geralmente, por textos curtos como o conto, a crônica, a fábula, entre outros.

A Botija prende-nos a atenção pelo caráter híbrido – contos, canções, cordel, hábitos populares reunidos em um só espaço – que nos apresenta e o diálogo que mantém com textos da tradição popular. Assim, propomo-nos a abordar como se estrutura o diálogo com os elementos da tradição popular presentes na obra por meio de seus personagens, temas recorrentes, forma, conteúdo e linguagem, empregados aqui como porta de entrada ao texto literário; identificar e pontuar as relações intertextuais que esta mantém com outras narrativas, a exemplo do cordel *O romance do Pavão Misterioso* de José Camelo de Melo Rezende e o conto popular “A filha do Diabo”.

Três fatores contribuíram para a escolha de *A Botija*. O primeiro determinante para seu estudo em sala de aula é a obra pautar-se em narrativas orais populares, aproximando-se do cotidiano e do imaginário do leitor, fator essencial para desenvolver nele o interesse pela narrativa e facilitar sua interação com o texto. Conforme Jauss (1994) a dialogicidade

das obras literárias só se realiza a partir da tríade autor-obra-leitor, sendo o leitor, elemento fundamental neste processo. O segundo porque a obra é significativa no espaço literário potiguar e, acreditarmos ser desconhecida dos alunos. E, em último, por ainda não haver uma gama de estudos voltados à produção escrita de Clotilde Tavares.

Pelo fato de *A Botija* dialogar com outros textos da literatura popular brasileira e universal, pretendeu-se que o trabalho desenvolvido em sala de aula viesse contribuir com outros estudos e leituras no ambiente escolar. Esperamos motivar, provocar, aguçar a curiosidade dos leitores para os textos literários, favorecendo sua formação leitora e ampliação do repertório literário.

Na execução deste trabalho, empregamos os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação, assumindo caráter etnográfico sob uma abordagem descritiva e interpretativa dos aspectos estudados. Conforme Oliveira (2007, p. 60),

a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. [...] Visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa considera a relação existente entre o mundo real e o sujeito, buscando interpretar a realidade a partir de uma visão globalizante, complexa. Considerando que nossa pesquisa também pretende promover uma reflexão acerca da prática pedagógica do ensino de literatura na Educação de Jovens e Adultos, adotamos, ainda, como base teórica a pesquisa-ação, uma vez que consiste na “intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA, CALEFFE, 2006, p. 89 – 90), implicando na “participação efetiva” da pesquisadora (OLIVEIRA, 2007, p. 74) e propondo um repassar dos métodos de ensino aos educadores.

Como consequência, tornou-se necessária a atuação da pesquisadora no universo estudado, visando analisar e interpretar dado grupo social e como este se relaciona com a educação, aqui, em especial, com a leitura literária desenvolvida na sala de EJA. É interesse primordial neste estudo valorizar a interação entre os sujeitos colaboradores e o pesquisador nas atividades desenvolvidas no âmbito escolar, legado da pesquisa etnográfica, pois consoante Moreira e Caleffe (2006, p.85) seu “ponto de partida é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudo”. Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu em duas etapas: a observação participativa, na qual observamos os discentes durante as aulas para conhecer o perfil das turmas e colher informações que pudessem colaborar com a (re)elaboração dos encontros seguintes. Serviram-nos como instrumento de coleta nesta fase os questionários aplicados à docente e aos discentes, bem como o diário

reflexivo. A segunda etapa consistiu na realização da Oficina de Leitura onde, considerando a realidade cultural, social, o repertório de leitura e os horizontes de expectativas dos alunos, delineados na fase anterior, realizamos a leitura de *A Botija*. Aqui, serviram-nos como instrumentos de coleta de dados as atividades escritas e os registros nos Mapas de Leitura executados pelos estudantes.

Neste sentido, serviram-nos como apoio teórico norteador nesta pesquisa os estudos de Jauss (1979; 1994), Iser (1979; 1996), Borba (2007) sobre a Teoria da Estética da Recepção, horizontes de expectativas e o efeito estético. Quanto às orientações teórico-metodológicas para a formação do leitor e a leitura literária na escola, referimos Compagnon (2001), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Eco (1986), Jouve (2002; 2013) e Rouxel (2013), bem como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Orientações Curriculares Nacionais* (1999a; 1999b) que regulamentam o sistema educacional de ensino no país. Para refletirmos acerca das estratégias de leitura o ensino de literatura, voltamo-nos para os estudos de Colomer (2007), Todorov (2009), Cosson (2011) e Petit (2008). Quanto aos processos intertextuais e dialógicos, referimos Bakhtin (2003), Kristeva (1984) e Marinheiro (1977).

Partindo destes pressupostos teóricos, o presente trabalho está distribuído em quatro capítulos. O primeiro, “Quem conta um conto aumenta um ponto: a palavra e sua apropriação em *A Botija*” aborda conceitos e temas que são observados na obra em estudo, a saber: literatura oral e popular, conto popular, romanceiro, apropriação das palavras que corroboram com nossas análises e com alguns dos objetivos aos quais nos propomos, considerando que pretendemos relacionar o romance a algumas obras com as quais dialoga, como *O romance do Pavão Misterioso* (2000) e o conto popular “A filha do diabo” (s/d).

O segundo capítulo intitulado “Literatura e estética da recepção: considerações sobre o leitor” tratará da reformulação dos documentos parametrizadores oficiais que, embasados nas novas tendências literárias surgidas com a Teoria da Estética da Recepção na década de 60, repensam o espaço destinado ao ensino da literatura e ao leitor no contexto escolar. Em seguida, discorreremos acerca do ensino de literatura na escola, bem como os espaços destinados à leitura literária em sala de aula e a formação do leitor. Encerrando esta parte, destacamos a importância das estratégias de leitura que, aliadas ao trabalho do professor mediador, podem suscitar uma experiência de leitura significativa na recepção do texto pelo aluno e contribuir em sua formação como leitor literário.

Pontuamos acima que *A Botija* é pouco conhecida na maioria das escolas potiguares, assim como sua autora. Dessa forma, o terceiro capítulo desta dissertação, “Clotilde Tavares: seu fazer literário” apresenta um breve panorama do percurso traçado por esta paraibana no universo literário norte-rio-grandense, buscando demonstrar o espaço que

é por ela ocupado. Em seguida, demonstramos os campos literários nos quais atua, algumas de suas produções e a influência, nelas recorrente, da oralidade e da cultura popular de modo geral. Encerrando este percurso, apontamos elementos que compõem o processo de construção da obra, bem como alguns dos textos populares e eruditos com os quais a obra dialoga.

No quarto e último capítulo “Oficina de leitura: “Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?: leituras do popular” contextualizamos a instituição pública na qual realizamos o experimento, o universo escolar observado e os primeiros encontros com a professora colaboradora. Posteriormente, apresentamos a experiência de leitura em três etapas: a “Observação participativa” onde constam as reflexões acerca dos dados coletados através dos questionários e das atividades de leitura realizadas pela docente titular; na segunda etapa, homônima ao título deste capítulo, encontraremos o relato e análise dos momentos de leitura do romance em estudo; a terceira “Os mapas de leitura e a carta escrita à Clotilde Tavares” contempla a análise dos registros realizados nos Mapas de Leitura e nas cartas endereçadas à Clotilde Tavares. Estas fontes de coleta de dados nos proporcionaram observar o caminho traçado pelo leitor durante a vivência com o texto literário.

Durante a realização desta experiência aconteceram oito encontros: um encontro para aplicação de questionários, seis para a leitura do texto literário e um para debate acerca dos registros nos Mapas de Leitura e recolhimento da produção escrita de uma carta pessoal endereçada à escritora. Neste trecho do trabalho, constam também as reflexões sobre a atividade de reescrita proposta pela professora colaboradora JSL¹ aos alunos. Embora este exercício de escrita não fizesse parte de nossas estratégias de leitura, o consideramos importante para nossas análises, tendo em vista que ao recontar a narrativa o aluno torna-se autor e participante direto da produção do texto. Algumas dificuldades foram enfrentadas durante a execução do projeto e serão apontadas no decorrer do trabalho, considerando o contexto em que ocorreram, como forma de suscitar reflexões e discussões a seu respeito.

Em nossas considerações finais, refletimos sobre nossa experiência de leitura com o romance nas turmas da EJA, trazendo colocações quanto à importância da leitura integral de textos que exigem maior esforço do leitor como os romances e, principalmente, daqueles que tracem paralelos com seus horizontes de expectativas e repertórios de leitura. Destacamos como fator primordial à experiência estética a interação entre o texto e o leitor e

¹ No corpo deste estudo, os sujeitos participantes serão identificados da seguinte forma: a docente colaboradora por suas iniciais; os discentes pelas letras F ou M, para aqueles que frequentam o Ensino Fundamental ou Médio, respectivamente, seguidas pela primeira letra do nome e um número ordinal. Exemplo: ML10.

a importância do professor como mediador, aliado a estratégias de leitura elaboradas de modo a proporcionar uma leitura significativa aos leitores.

Neste sentido, destacamos alguns pontos que demonstram a interação dos colaboradores com o texto, a ampliação de seus horizontes de expectativas e seus repertórios de leitura, perceptíveis a partir das produções textuais e das impressões registradas nos Mapas de Leitura.

CAPÍTULO I - “QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO”: A PALAVRA E SUA APROPRIAÇÃO EM A BOTIJA

1.1 Da Literatura Oral aos Contos Populares

A Novelística Popular Medieval se destacou por ser considerada oriunda das literaturas oral, popular e infantil. De acordo com Cascudo (1978, p. 13), “a literatura oral é essencialmente a novelística” cujos pontos fundamentais se constituem na origem anônima e marcada pelo universo falado e/ou cantado; na transmissão, cujas histórias orais são, tradicionalmente, repassadas de geração à geração; na persistência, sobrevivendo por meio da memória coletiva, e, nos dias atuais, também pelo registro da palavra oral pela escrita.

As primeiras formas narrativas eram basicamente orais e a elas conjugavam-se gestos e expressões com o intuito de comunicar uma mensagem ou anseio. Histórias e fatos cotidianos também eram relatados através dos desenhos e símbolos rupestres observados nas rochas e paredes das cavernas. Com a invenção da mídia escrita, narrativas foram transcritas “em tabuinhas de argila ou vegetal, escrituras em papiro ou pergaminho, em rolos ou em folhas presas por um dos lados ou ainda em grossos livros manuscritos” (COELHO, 1991, p. 12) e, ao serem compartilhadas, permitiram-nos ler e/ou ouvir textos escritos nos séculos anteriores. No entanto, vale ressaltar, que anterior ao registro escrito, grande parte dessa manifestação cultural foi esquecida nos vieses do tempo e da memória.

Entre os séculos IX e X, a literatura primordial, “aquela que, embora não transcrita em material perene, atravessou séculos, preservada pela memória dos povos” (COELHO, 1991, p. 13), apresentava narrativas orientais que se popularizaram mundialmente através da oralidade e, mais tarde, transformaram-se nas literaturas hoje conhecidas como folclóricas² e, por outra vertente, também como infantil.

Assim sendo, a literatura oral, cuja denominação é atribuída a Paul Sébillot quando, em 1881, publicou em Paris a sua *Littérature orale de la Haute-Bretagne*, tem como característica principal “a persistência pela oralidade” (CASCUDO, 1978, p. 22). Esse estilo literário mantém-se vivo por meio das fontes orais (estórias, cantos populares e tradicionais, adivinhas, brincadeiras infantis, danças) e escritas (reimpressão de livretos antigos à base de velhas histórias ou de situações comoventes ou trágicas e produções atuais versando sobre política, economia, amor, acontecimentos históricos) que, mesmo atreladas ao registro dos signos linguísticos, são produzidas com o intuito de serem expressas em voz alta por meio do canto, conto ou da leitura, em que o falar é o instrumento essencial no repasse dessa tradição pelas gerações, perpetuando a cultura popular e suas tradições.

² O termo folclore aqui utilizado seguirá a definição de saber tradicionalmente resguardado pela transmissão oral, difundido por Joseph M. Luyten em sua obra *O que é literatura de cordel* (2005).

Neste sentido, a Literatura oral é comumente entendida como a arte de representar os acontecimentos reais ou fabulosos através das palavras, imagens, gestos e sons. Sua concepção compreende as formas de manifestações culturais populares propostas e transmitidas oralmente pela tradição, englobando inclusive a literatura popular impressa. Compõem-na os mais variados tipos de textos, como: contos populares, cantigas tradicionais, anedotas, adivinhas, desafios entre poetas do povo, benditos de santos, rezas, fábulas, lendas, ABCs, folhetos de cordel, benzeduras, cantos, aboios, simpatias, histórias maravilhosas, expressões linguísticas, mitos, dentre outros. Suas formas de expressão correspondem aos gêneros e formas literárias atribuídas à literatura escrita, sendo-lhes acrescidos elementos da cultura popular derivados das civilizações passadas ou atual.

Por sua vez, Paes e Moisés (1967, p. 182 – 183) apontam a literatura oral como própria das sociedades “rústicas, podendo, no entanto, ocorrer também entre os grupos populares à margem das sociedades civilizadas, urbanizadas e eruditas”. Todavia, acreditamos que por ser historicamente anterior à escrita, a oralidade é inerente a toda e qualquer sociedade e, portanto, ao próprio homem e sua vida sociocultural. E, enquanto prática social, esta não será substituída por qualquer avanço tecnológico.

Em *Literatura Oral do Brasil* (1978, p. 26), Cascudo defende que as formas orais tem sua “vitalidade” no seio popular, onde são produzidas, conservadas e perpetuadas e, que por se caracterizar como tradição, se transformam em objetos de formação de uma literatura. Sobre este fato, Câmara Cascudo (1978) afirma que

a literatura que chamamos oficial, pela sua obediência aos ritos modernos ou antigos de escolas ou de predileções individuais, expressa uma ação refletida e puramente intelectual. A sua irmã mais velha, a outra, bem mais velha e popular, age falando, cantando, representando, dançando no meio do povo (...); ao ar livre, solta, álcere, sacudida, ao alcance de todas as críticas de uma assistência que entende, letra e música, todas as gradações e mudanças de folgedos.

O autor pontua que a produção dessa literatura específica destinada ao povo independe da vontade de seu criador cujo público está aquém do imaginário de nossos escritores. Assim, mesmo nos agrupamentos humanos, cuja organização se processa nas formas mais rudimentares, a memória coletiva assume duas ordens de conhecimentos: uma oficial, regular, ensinada nos colégios e outros espaços de formação, e a não-oficial, tradicional, oral e anônima que independe da sistematização do ensino “porque é trazida nas vozes das mães, nos contos de caça e pesca, na fabricação de pequeninas armas, brinquedos, assombros” (CASCUDO, op. cit., p. 30). De certa forma, a dicotomia apresentada por Cascudo (1978) avizinha-se das reflexões propagadas por Le Goff (1996, p. 422) quando aponta que

tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da história coletiva.

Desse modo, através da história oficial, as classes dominantes selecionam os fatos a serem lembrados ou silenciados, direcionando nossa memória e nosso esquecimento numa tentativa culta de preservar a memória popular. Consoante Benjamin (1994, p. 205), as narrativas populares são formas “artesaniais de comunicação” que não objetivam primordialmente transmitir uma informação, mas intercambiar experiências vividas e relatadas por outrem. Portanto, mesmo considerando a incontestável importância da escrita para as sociedades eruditas, continuaremos povos marcadamente orais, pois de acordo com Certeau (2011, p. 336) em uma sociedade não existe comunicação sem oralidade mesmo quando se privilegia a escrita como espaço de “memorização da tradição ou para a circulação do saber”. Ao lado da escrita, a oralidade sempre será um grande veículo de expressão, de ação comunicativa e fator de identidade social, grupal ou regional dos sujeitos. Um exemplo disso é a música popular, a cantoria, o rap.

Candido (2006, p. 57 - 58) embasa estas afirmações quando afirma que a literatura do povo está diretamente ligada à sua vida social e, ao contrário, do que ocorre na literatura erudita o artista ou poeta não pode deixar de manifestar por meio de sua arte aspectos de interesse coletivo. Dessa forma, o cordel, a moda de viola, os contos populares, enfim, as expressões artísticas e literárias provenientes do povo não podem ser compreendidas quando desligadas de seu contexto social.

Durante toda a história da humanidade, em todas as culturas e lugares as pessoas têm contado e compartilhado histórias como forma de entretenimento, educação, preservação cultural e transmissão de conhecimentos e valores morais. As narrativas orais, bem como a necessidade de ouvir e contar histórias são tão essenciais ao homem quanto a alimentação, o amor, o desejo e o sonho, como aponta Reynolds Price em *A palpable God* (1978, p. 22) “milhões sobrevivem sem amor ou teto, quase ninguém pelo silêncio” e em oposição a este silêncio surgem os momentos narrativos, cujo som “é o som dominante em nossas vidas”, dos breves relatos cotidianos as informações socioculturais que compõem as sociedades e os povos.

Logo, a literatura oral tem sido considerada pelos estudiosos, como Marinheiro (1977, p. 32), um elemento determinante da humanidade, incumbindo-se de desvendar “todos os aspectos que se encontram disseminados no inconsciente coletivo”. Estes enfoques pertencentes à coletividade são catalogados por Jolles (1976) como *formas simples* e por Marinheiro (1977) como *variante coletiva*.

Por sua vez, a literatura oral brasileira incorporou elementos culturais diversos, provenientes dos três grupos étnicos fundadores – o nativo brasileiro, o africano e o colonizador europeu, que se amalgamaram e passaram a compor a diversificada cultura brasileira. Das contribuições portuguesas herdamos, dentre outros, as cantigas de roda, as histórias de Trancoso e os contos religiosos. Dos indígenas, os contos etiológicos, o cantar em roda (Sapo Cururu), as cantigas de ninar, os mitos e crenças como o Curupira, a lara e o Boitatá. De origem africana, vieram-nos as lendas, os causos, os orixás que se converteram em santos a partir da convivência com a cultura católica europeia, as fábulas e as orações assumindo dimensões mágicas.

Assim como, em diferentes eras, os desenhos rupestres, as xilogravuras e o grafite, outras formas divergentes das verbais também nos servem como meios de expressão e produção de sentido no campo da cultura popular – dança, música, cerimônias religiosas, jogos, arquitetura, criação artística, dentre outros. Estas manifestações produtoras de sentido serão impulsionadas, em termos de massificação, a partir de acontecimentos sociais como a Revolução Industrial no século XVIII, o fortalecimento da imprensa no século XIX e, no século XX, com a consolidação do rádio e da TV como principais formas de mediação e divulgação cultural. Desta forma, desembocamos na chamada modernidade híbrida e líquida (BAUMAN, 2001; CANCLINI, 2008), informatizada e invadida por imagens. Nesta direção, a literatura oral tradicional difere da literatura oral midiática ou multimídia no sentido de que a primeira está pautada na experiência pessoal e na imaginação do receptor, enquanto a segunda tem como base a representação visual. Assim, por exemplo, uma história de aventuras descrita terá características diferentes para cada ouvinte e será bem mais impactante, enquanto a imagem se torna mais específica, direcionando a imaginação do leitor.

Deste universo oral, para este estudo, é importante destacar os contos populares tradicionais. Neste sentido, o conto enquanto relato pertence a um só tempo à tradição oral e à literatura escrita. Para Simonsen (1987, p. 5) o conto popular é um relato tradicional em prosa que “*se diz e se transmite oralmente*”, fazendo parte do folclore verbal. É pois, conforme a classificação de Jolles (1976), uma narração em prosa de episódios fictícios cujo intento é o divertimento, a transmissão e está naturalmente relacionado ao ato de contar.

Conforme Simonsen (1987, p. 02), a palavra conto é originária de *contar*, do latim *computare*, no sentido de “enumerar os episódios de um relato”, inerente ao impulso humano básico de contar e ouvir histórias. Vivenciamos as primeiras emoções com as palavras quando, ainda na infância, entramos em contato com as narrativas, sejam elas cantadas ou contadas. Jonathan Culler (1999) denominará dado estímulo desenvolvido desde a mais tenra idade de “competência narrativa”, compreendida como o modo de expor o entendimento e o saber culturalmente intuitivo.

Em relação à gênese do conto, a capacidade de *contar histórias* nos conduz a tempos anteriores à escrita, tão antiga quanto a poesia. Suas origens remetem às narrativas egípcias, bíblicas e dos povos ágrafos. Porém, por apresentar uma maior objetividade quanto a sua estrutura, tornou-se o meio mais utilizado pelo povo para disseminar suas histórias, já que no processo evolutivo das formas narrativas os versos poéticos exigiam certo conhecimento formal. Isto levava os produtores de poesia a frequentar as cortes. Ao implicar uma convivência, uma coletividade, o ato de contar se caracteriza pela reunião de pessoas para a “transmissão dos mitos e ritos da tribo”, como ocorria nas sociedades primitivas entre os sacerdotes e seus discípulos ou “em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e... contam causos” (GOTLIB, 2006, p. 6), como se dá na contemporaneidade nas rodas de conversa entre amigos ou nos encontros familiares.

O homem conservava, e ainda o faz, todos os fatos e lembranças ordenados em forma de mensagem poética ou em prosa, por meio da tradição oral, auxiliando muitas vezes a memorização dos mesmos. Conforme Aldrigue (2004, p. 105), “*contando*, chegou-se à literatura. Ela veio de todas as partes do mundo, e quem a realizou foi o povo”. Nesta direção, as narrativas orais por fazerem parte das relações humanas, engendram uma enorme multiplicidade de valores e temas culturais. Nelas estão embutidas informações sobre determinada sociedade, sua crença, seu modo de ser e viver, modos de trabalho, isto é, os hábitos culturais e sociais. Fornecem-nos dados sobre nossa identidade, angústia, dúvidas diversas, perspectivas e, até, algumas soluções que não se apresentam de forma definitiva como ocorre nos textos literários. Elas deixam “sempre um resquício de dúvida, uma atmosfera de questionamento, de não saber. Daí a busca constante por um novo texto, por um outro relato, outra narrativa” (RETTENMAIER, 2005) e esta busca incessante por resoluções é hábito contínuo nos estudos literários.

Para Hohlfeldt (1988, p. 14), o conto enquanto forma oral surge essencialmente nas primeiras narrativas em volta das fogueiras, proferidas pelos campônios dos povos primitivos. Por serem, quase sempre, relatados à noite em meio às *rodas de contação*³ introduziu-se um elemento de tensão caracterizado, originalmente, pelo “maravilhoso” e o “fantástico”. O elemento fantástico provoca no leitor uma hesitação frente aos acontecimentos sobrenaturais, definindo-se a partir desta incerteza, rompendo com as fronteiras do real em busca do universo imaginário e inverossímil. Este aspecto, que inseriu o clima de suspense ao conto, pode ser observado nos textos literários mais longínquos

³ Em Patrini (2005), esta nomenclatura é utilizada pela autora para se referir à construção de um contador de histórias nas escolas. Aqui a empregaremos em um espaço mais amplo, como meio de qualificar os encontros para se contar histórias, para troca de experiências entre seus contadores e/ou narradores, momentos muito comuns em outros tempos e que na atualidade, segundo Walter Benjamin (1994) está se extinguindo.

como a Bíblia judaico-cristã - em especial o *Livro do Gênesis*, os contos árabes das *Mil e uma noites* ou no *Beowulf* teuto-bretão. Dessa maneira, a oralidade torna-se a forma mais expressiva de transmissão do conto popular, pois o que lhe confere unidade é o fato e a possibilidade de ser contado, estando o seu significado vinculado à ideia de narrar.

Consoante Moisés (1997, p. 29 – 30), na Idade Média o conto era compreendido como uma simples “enumeração de objetos”, uma forma de classificação ou como “resenha ou descrição de acontecimentos”, porém ainda sem vincular-se à expressão literária. Os textos literários eram denominados de fábulas, apólogos, “exemplo”. Em seguida, passa por inúmeras acepções até ser concebido como “narração”, assumindo sua característica literária.

Por sua vez, Simonsen (1987, p. 02) avalia que no século XVII o conto literário distingue-se com alguma precisão quando se aproxima do conto popular oral, “caracterizado pela conjunção de vários fatores heterogêneos: oralidade, fictividade confessa, estrutura arquetípica [...] obrigatória, função social no seio de uma determinada comunidade”, a convivência do homem com o mágico-maravilhoso. Portanto, o conto popular é um remanescente da tradição oral, mesclado frequentemente com elementos fantasiosos, diferenciando-se do literário pela oposição verossímil/ não-verossímil.

Gotlib (2006, p. 19) pontua que no século XVIII o termo “conto”, referindo-se aos contos maravilhosos, confunde-se com “novela” e “romance”, pois o conto artístico era, a princípio, denominado de *novela toscana* ou de *moldura*. Tais novelas foram sofrendo modificações ao longo dos séculos XVI e XVII, delineando-se uma separação entre elas e os contos orais, motivada pelo abrandar das mesmas em detrimento do aflorar dos contos maravilhosos, registrados por Charles Perrault ainda no século XVII.

Dentre os inúmeros pesquisadores e divulgadores da literatura popular e dos contos orais, também merecem destaque os alemães Jacob e Wilhelm Grimm por serem pioneiros na coleta de histórias e contos tradicionais pelo contato direto com os campônios e, no Brasil do século XIX, distingue-se o historiador Sílvio Romero que defendia a pesquisa das raízes e dos caracteres folclóricos, quando de suas manifestações, como o meio mais eficaz de consolidar uma identidade nacional, bem como Câmara Cascudo com o seu vasto acervo crítico e literário sobre os elementos que compõem o folclore brasileiro.

Como podemos observar, o conto em seu percurso histórico, enquanto ato de narrar, passou por diversas fases de transição, adquirindo a partir do século XIX com a expansão da imprensa, maior relevância, a exemplos da novela e do romance, diferenciando-se destes não só pelos critérios quantitativos, mas pelas características estruturais que lhe são peculiares, atingindo a forma literária que conhecemos atualmente. Consoante Gotlib (2006) a primeira fase desta transição consiste na tradução e circulação dos contos, isto é, sua conversão da oralidade para a escrita. *As mil e uma noites* cuja

autoria é lacônica, os *Contos de Trancoso* de Gonçalo Fernandes Trancoso⁴, a *Iliada* de Homero, dentre outros, que ao trasladarem de uma língua à outra, rompem as fronteiras de seus países de origem, disseminando-se e tornando-se mundialmente conhecidos. O segundo momento ocorre no século XIV, quando o conto, já percorrido o percurso do oral para o escrito, se afirma esteticamente através de uma elaboração artística, porém, sem perder o tom de história oral. O marco dessa segunda fase é o *Decameron* (1350) de Boccaccio, podendo ainda serem citadas *Canterbury Tales*, de Chaucer (em 1390) e o *Heptâmeron*, de Margarida Navarra (em 1558).

Para Massaud Moisés (1997, p. 31), no período que separa os períodos romântico e realista, o conto se confunde com a novela, pois durante o Romantismo o termo “conto” era empregado para designar narrativas populares de cunho fantástico. Desse modo, os autores preferiam denominar de novela ou romance suas narrativas curtas. Somente com o Realismo o vocábulo “conto” inicia seu “processo de requintamento formal” e passa a ser “genericamente” empregado.

A acepção literária do conto, segundo Jolles (1976, p. 181), só passou a ser difundida a partir da coletânea de contos *Kinder-und Hausmärchen* (Contos para Crianças e Famílias) publicada pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Nela foi reunida uma diversidade de narrativas orais, coletadas nas salas de visitas, nos quartos das crianças e no contato direto com os campônios, em especial, uma camponesa chamada Katherina Wieckmann. Estas histórias e contos tradicionais foram reunidos sob um conceito unificado de conto popular, pois os contadores estavam em todos os lugares. Eram pessoas simples como os camponeses, lavadeiras, pescadores, cozinheiras, mães de criação, amas analfabetas. Para Simonsen (1987, p. 1), o conto popular como relato, pertence tanto à esfera da tradição oral por seu repasse de geração a geração através da oralidade, quanto à literatura escrita ao serem eternizados por meio do registro da palavra oral pela escritura.

André Jolles (1976), referindo-se ao conto popular, afirma que este assim como a lenda, a saga, o mito, a adivinha, o ditado, o caso, o memorável e o chiste são *formas simples*, compreendidas como formas essenciais aos textos orais, pertencentes ao universo coletivo popular, originária e conservada pela tradição, não possuindo, ademais, autor individualizado, pois suas “formas se produzem na linguagem e promanam de um labor da própria língua, sem a intervenção de um poeta” (JOLLES, 1976, p. 20). Sua linguagem toma por base o ditado popular que, talvez se origine a partir desta concepção, “quem conta um conto, aumenta um ponto” sendo inconstante, abrangente e com uma capacidade de permanente renovação. Assim, o conto popular não pode ser concebido sem o elemento “maravilhoso”, parte essencial deste enquanto *forma simples*, assumindo um papel lógico e

⁴ Português que reuniu e publicou contos tradicionais portugueses na obra *Histórias de Proveito e Exemplo* (1569)

racional ao narrar os acontecimentos satisfazendo as expectativas do leitor sem deixar transparecer suas intenções pedagógicas e morais.

As personagens e as aventuras do Conto não nos propiciam, pois, a impressão de serem verdadeiramente morais; mas é inegável que nos proporcionam certa satisfação. Por quê? Porque satisfazem, ao mesmo tempo, o nosso pendor para o maravilhoso e o nosso amor ao natural e ao verdadeiro mas, sobretudo, porque as coisas se passam nessas histórias como gostaríamos que acontecessem no universo, como *deveriam* acontecer. (JOLLES, 1976, p. 198)

Torna-se perceptível, portanto, que embora tenha como pressuposto de elaboração uma forma pré-estabelecida denominada por Jolles (1976) de *simples*, o momento da contação oral é também o instante de elaboração e (re)construção narrativa, sendo uma das características básicas do conto popular a disposição mental ou tendência à produção de narrativas que podem ser de cunho religioso, moral ou social. É importante ressaltar que apesar das inúmeras (re)leituras e alterações quanto à forma de transmissão através dos tempos, sua essência, seu “núcleo duro”, sua estrutura permanecerá inalterado. As Formas Simples podem originar as Formas Artísticas ou Literárias, ao passo que se opõem as mesmas, pois a linguagem destas últimas só se realiza através da elaboração de um poeta ou autor, “não designando evidentemente o poeta pela força por ele criada, mas por aquela que ele efetua” (MARINHEIRO, 1977, p. 36), tornando-se individual, singular, sendo irrealizável o ato de recontá-la sem que se percam as características que lhe são particulares, assim, conforme as acepções de Jolles (1976) podemos inferir que o conto moderno, como o conhecemos, é uma Forma Artística, uma atualização da Forma Simples que é o conto popular.

Entre as histórias registradas por Perrault e as narrativas atuais, o conto passou por sucessivas transformações, adquirindo estatuto próprio. Seu momento determinante ocorre durante o século XIX através das obras de escritores como Edgar Allan Poe, Guy de Maupassant e Anton Tchekov. Essa evolução formal se sustentaria no século seguinte em autores como Franz Kafka, Ernest Hemingway, Katherine Mansfield, José Lins do Rego, Hermilo Borba Filho, entre outros.

Nas palavras de Cascudo (1978, p. 265), “os contos são tecidos cujos fios vieram de mil procedências. Cruzam-se, combinam-se, avivados, esmaecidos, ressaltados na trama policolor do enredo”, independem de uma localização espacial, pertencem a uma região e a todas as outras para as quais emigram através da oralidade a cada geração, são nobres andarilhos, sempre vivos, presentes e ondulantes no imaginário coletivo.

1.2 Das canções de gesta ao romanceiro popular

Os primeiros romances, denominados *romances* (Moisés, 1997) por versarem sobre amores medievais e aventuras heroicas de cavalaria, foram escritos em versos. Porém, sua transmissão se deparou com o analfabetismo das populações e a difusão destas formas poéticas dependia do repertório musical e literário dos menestrelis, trovadores e jograis que as recitavam nas praças, castelos, feiras e cidades. De acordo com Luyten (1983), as sociedades iletradas utilizam a memória como único recurso à manutenção e perpetuação do que lhes é indispensável através das gerações. Organizar as informações sob forma de mensagem poética, assim como a forma versificada das narrativas, o ritmo das frases e as rimas facilitavam sua memorização pelos iletrados e, conseqüente transmissão de conhecimentos e saberes.

Romanceiro ou Cancioneiro é a denominação da coletânea dessas composições poéticas, conhecidas como romances tradicionais, musicados em verso e transmitidos oralmente, em especial, no período das Cruzadas, cuja valentia de seus cavaleiros deu origem às canções de gesta medievais. A princípio, estes romances orais foram compilados em volume no *Romancero General* (1600), edição castelhana. No século XIX, após longo período de reclusão, os romanceiros voltam a ser publicados por autores como A. Durán, F. Wolf, Almeida Garret e Teófilo Braga. Dos romanceiros ibéricos⁵, das histórias de *Carlos Magno e os Doze pares de França*, dos contos maravilhosos e de histórias folclóricas universais provém o costume de contar histórias, seja nas reuniões familiares em volta da mesa após o jantar, nas conversas às calçadas, nas varandas das grandes fazendas, para embalar o sono e a curiosidade infantil ou nas longas noites de farinhada.

Conforme Pinto-Correia (1984, p. 20), os romances tradicionais representam a evolução do gênero épico, de natureza heroica para outras formas narrativas, contagiadas não apenas pelas formas próprias do gênero dramático, mas, principalmente pelo discurso do lírico. Os séculos iniciais do romanceiro, conforme os estudos de Rodrigues (2003, p. 5) e Santos (2006, p. 39) foram classificados por Juan Menéndez Pidal em aédico e rapsódico. O primeiro corresponde à fase de atividade criativa em que os poetas, independentemente o grau de instrução ou a classe social, compõem versos a serem cantados e que, adotados pelos poetas cortesãos, são transcritos nos primeiros cancioneiros. A segunda fase concerne a repetição das composições anteriores, o romanceiro volta a ser transmitido oralmente, permitindo improvisações.

Vale ressaltar que, apesar das relações diretas, o romance medieval se distingue de outras composições épicas, como as canções de gesta, em seus elementos formais e de

⁵ Conforme os estudos do pesquisador Défilo Gurgel (2006, p. 67) os romances ibéricos podem ser classificados em palacianos, religiosos ou sacros e plebeus.

conteúdo. Os romances medievais se destinavam à leitura e a recitação, ocupando-se das aventuras de uma personagem ficcional pelo mundo, ao passo que as últimas eram cantadas e ocupavam-se das proezas heroicas que personificam “uma ação coletiva, enraizada na memória de uma comunidade” (AGUIAR E SILVA, 1976, p. 251).

Observemos que estamos diante de duas formas narrativas: uma oral, outra escrita. Por sua vez, Rodrigues (2003, p. 5) aponta que, Northrop Frye, em um dos tópicos de seus estudos acerca da teoria dos gêneros, distingue a retórica destas formas de narrar, diferenciando o *épos* da ficção. Para Frye, o *épos* é o gênero literário cuja essência consiste na força marcante da oralidade. É o autor, o jogral, o menestrel, o contador (a) de histórias como recitador oral, com um público ouvinte atencioso. Já a ficção é a literatura cujo cerne é a fixação da palavra pela escrita. São os contos, romances, novelas, ensaios, dentre outros.

Ainda durante a Idade Média, a literatura europeia presencia o aparecimento, graças a ligação do romance medieval à historiografia, de duas vertentes romanescas, a saber: o romance de cavalaria e o romance sentimental. O romance de cavalaria estrutura seu enredo sob o amor e a ventura, enfatizando as peripécias relacionadas ou motivadas por este amor. O romance sentimental apresenta um caráter afetivo acentuado, voltando-se para uma análise minuciosa do sentimento amoroso no qual, geralmente, o seu epílogo é trágico.

Com a Renascença, sucede o romance pastoril em “contrapartida aristocrática ao ambiente urbano e burguês que se amplia” (AMORIM, 2003, p. 22). Nele a prosa se mescla ao verso, seus “pastores estão ligados à vida pastorícia apenas nominalmente”, são possuidores de uma cultura e sensibilidade requintadas, movem-se num ambiente idealizado e analisam os problemas humanos, desde o amor até a sujeição e simulação da vida social. No século XVII, o gênero em questão se propaga com o romance barroco. Este parece sintetizar as temáticas anteriores, assemelhando-se ao romance medieval pelo excessivo emaranhado de tramas e pela inverossimilhança. Sua imaginação exuberante e suas aventuras sentimentais correspondiam aos gostos cortesões do público, motivando inúmeras produções. No entanto, este “ópio romanescos” começa a discontentá-lo, em especial, quando comparado à curta e verossímil novela do Renascimento. O leitor cansara do caráter fabuloso do romance e lhe exigia mais apego ao real, mais verossimilhança.

Neste sentido, segundo Victor Manuel de Aguiar e Silva (1976, p.255 – 256) a dissolução do “grau zero do romance”, isto é, do romance barroco principia, por um lado, com o despontar de uma crítica aos romances de cavalaria, à épica medieval, consolidada com a obra *Dom Quixote* de Cervantes, sátira ao universo quimérico, mítico e ilusório da época barroca, assinalando o anti-romance deste período e o princípio do romance moderno. Sob outro aspecto, o surgimento do romance picaresco entre os séculos XVI e

XVII também contribui para esta dissolução, “encaminhando o gênero romanesco para a descrição realista da sociedade e dos costumes contemporâneos”.

Dessa maneira, o romance moderno resulta da dissolução da narração fabulística do barroco e da perda da homogeneidade da estética clássica. Em outras palavras, dá-se com a perda do simbolismo épico e a substituição da fábula pela análise psicológica. A forma romanesca aspira ser mais que uma história, uma narrativa, quer se colocar enquanto observação, confissão e análise dos movimentos sociais, representando o homem ou uma época histórica.

Até o século XVIII, o romance não tinha adquirido *status* literário. Apesar da reconhecida importância do ato de narrar, este era desprestigiado sob todas as perspectivas, tratado como obra frívola para um leitor pouco exigente em termos culturais; lido fundamentalmente para a evasão e o divertimento do público feminino. Porém, sua evolução é notória.

A narrativa romanesca evolui de forma impressionante com o avanço do mundo burguês e a revolução romântica, resultando na ampla divulgação do romance de folhetim pela imprensa. Assim, afirma-se decisivamente como gênero literário, restitui seu valor estético e escapa ao selo depreciativo que lhe imprime o barroco, encaminhando-se para a representação verossímil dos multiformes aspectos do homem e seu mundo. Para tal, sincretiza e assimila diversos gêneros literários que vão do ensaio às crônicas de viagem, habilitando-se à representar desde a vida cotidiana até a análise ideológica, caracterizando-se como gênero híbrido.

Walter Benjamin (1994, p. 54 – 60) aponta a produção do romancista como uma atividade “muda”, isolada e “solitária”, cuja narração não mais está pautada na oralidade e na memória coletiva e sim na sua memória individualizada que “se separou do povo e do que ele faz”, segregando-se, isolando-se a si mesmo. Suas histórias não mais partilham da sabedoria e das experiências vivenciadas por todos, ele não é mais o narrador que aconselha e está voltado à coletividade, pois as experiências estão deixando de ser compartilhadas, visto que o romance concebe o homem como ser particular, sua matriz “é o indivíduo em sua solidão, o homem que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações, a quem ninguém pode dar conselhos, e que não sabe dar conselhos a ninguém”.

Para Benjamin, o surgimento do romance e sua difusão por meio da imprensa culminará na “morte da narrativa” porque

a tradição oral, patrimônio da epopéia, nada tem em comum com o que constitui a substância do romance. O que distingue o romance de todas as formas de prosa – contos de fadas, sagas, lendas e mesmo novela – é que ele nem provém da tradição oral nem a alimenta. Esta característica o distingue, sobretudo, da

narrativa, que representa, na prosa, o espírito épico em toda a sua pureza (BENJAMIN, 1994, p. 55)

Desse modo, o romance se distingue da narrativa por estar, essencialmente, vinculado ao escrito, ao livro e, por ter como origem o sujeito isolado à medida que as narrativas têm seus relatos baseados nas experiências de quem as narra ou nas que são relatadas por outrem.

Na obra de Clotilde Tavares é possível observar que o narrador em terceira pessoa cede lugar e sua função na narrativa à personagem da cigana Gipsy que, em determinados momentos, assume o papel de narradora, sobressaindo-se ao espaço que lhe é destinado no texto. Ao dialogar com o personagem Pedro Firmo, Gipsy estabelece um processo metalinguístico, pois comenta e aponta características presentes no romance.

- Sim, mas como sabe tanta coisa a meu respeito?
 - Ora, Pedro Firmo. Então não estamos metidos, eu e tu, no meio de um romance de prodígios? Numa comédia amorosa de engenho e aventuras? Pois estou aqui para te ajudar. (TAVARES, 2003, p. 28 – 29)

Em outra passagem da obra, a cigana Gipsy pontua seu lugar na narrativa: “a minha função nessa história é somente essa. Ajeitar a trama quando ela está muito enrolada, muito enovelada” (TAVARES, 2003, p. 29). Assim, esclarece sua função de narradora e conselheira do romance, assemelhando-se ao narrador tradicional mencionado por Walter Benjamin. Segundo Benjamin (1994), o narrador tradicional encarna a figura do conselheiro, este é a transfiguração da experiência. Assim, as narrativas não são puramente informações repassadas a outrem, pois “o grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais” (BENJAMIN, 1994, p. 214). As histórias estão sempre interligadas à vida de quem as conta e às suas experiências vividas ou relatadas, imprimindo-lhes uma marca própria e indelével. Na obra de Clotilde Tavares é perceptível a retomada do ato de aconselhar, de salvar pela palavra que se apresenta na figura da mulher narradora. A exemplo de Sherazade que salva a própria vida noite após noite, a cigana Gipsy auxilia Pedro Firmo em sua jornada e salva o velho feiticeiro da maldição da filha ao contar uma história de amor verdadeiro.

Ao remeter os contadores de histórias, a Gipsy representa a própria oralidade. Sua missão de conselheira é enfatizada pelos momentos em que surge no romance: quando Pedro Firmo tem que contar uma história de amor verdadeiro na feira e ela realiza a tarefa; ao final do romance para pontuar a moral da história, característica das narrativas tradicionais.

- Então, Pedro Firmo! Encontraste finalmente o teu tesouro!
 - A senhora? Aqui? – falou o seleiro. (...)

- Ainda não te acostumaste comigo? Sempre apareço quando é necessário, e agora é preciso que eu esteja aqui para que a gente possa concluir essa história. (...)
- (...) Nada disso tu terias merecido se não tivesses tido coragem de seguir o teu ideal. Na viagem em busca dele, aprendeste coisas, conhecestes terras distantes, ajudaste a quem precisava, e compreendeste valores que de outra forma jamais terias conseguido entender. E agora... Agora o tesouro é teu. Emprega bem aquilo que conseguiste e desfruta bem desta riqueza, já que fizeste por merecê-la. (TAVARES, 2003, p. 143)

Percebe-se que a sábia cigana é o ponto de união entre as histórias que compõem a obra e detentora da liberdade que se atribui aos narradores andarilhos cujo destino é sair em busca de vivências para suas histórias, ajudando aqueles que precisam: “-Eu? – falou Gipsy, levantando-se. – Vou por aí, contando histórias, resolvendo problemas e dificuldades, ajeitando uma coisa aqui, outra ali... cumprindo minha sina” (TAVARES, 2003, p. 144).

1.3 Da literatura oral ao cordel

Oswaldo Elias Xidieh (1993, p. 24) em seus estudos acerca da cultura popular alerta constantemente para a aparência singela que oculta sua enorme complexidade e afirma que um dos melhores métodos de pesquisa para se estudar as narrativas populares é a paciência e que “o grupo todo dentro do seu contexto sócio-cultural é o que realmente importa”, pois “quando há um grupo de pessoas ouvindo a narrativa, geralmente, ele intervém, corrige, aprova e cita variáveis e “causos” parecidos”.

Sob essa mesma perspectiva, Ayala (1997, p. 160) assinala que a literatura popular, mesmo sendo construída no seio deste universo capitalista e industrial em que, não raramente, é a rapidez das informações o que realmente é dotada de valor, para existir de forma simultânea a outras formas culturais não pode abdicar de seu “tempo comunitário”, momento destinado ao encontro entre as pessoas de uma mesma comunidade para uma conversa, uma troca de experiência, uma contação de estórias. Só assim, há a possibilidade da literatura popular existir, pois ao contrário esta se desvinculará de seu caráter sociocultural e permanecerá oculta nos labirintos da memória de quem experimentou tais situações de convívio social. Sob este aspecto, Lima (2005) denomina de *comunidade narrativa* esse processo de transmissão e partilha de experiências mútuas entre o contador e seu público ouvinte enquanto “unidade interdependente e dinâmica”.

Porém, para Walter Benjamin (1994, p. 197 - 221) com o surgimento do capitalismo e, conseqüentemente, a chegada da modernidade estes “espaços feitos de palavras”, assim como os contadores e/ou narradores de histórias estão fadados ao desaparecimento, pois para o homem moderno o avanço tecnológico e a rapidez da informação tornaram pouco atrativos os momentos de rodas de conversa ou de partilhamento entre os sujeitos. Espaços

nos quais circulam outras formas narrativas, como a TV ou a internet tornaram-se mais atraentes.

Diante disso, podemos inferir que Clotilde Tavares, percebendo esta característica do universo contemporâneo que visa a extinção destes espaços narrativos, não podendo mais presenciá-los na modernidade com tanta frequência, traz para compor *A Botija* histórias ouvidas em momentos destinados à contação vivenciados em sua infância. Ao transpô-las para a forma escrita visa, a certo modo, a preservação destes espaços em cujas histórias não mais são apenas ouvidas, mas também podem ser lidas, não mais se processam apenas pela voz, mas também pela escrita, porém sem perder suas características orais. Desse modo, mantêm-se vivas e preservadas não só as narrativas orais, mas o instante mesmo em que as vivências se mesclam e a narração acontece, “o momento propiciamente mágico em que as estórias podem ser impunemente contadas” (XIDIEH, 1993, p. 24).

Essa permuta de conhecimentos quer se processe de forma oral e/ou escrita entre membros de uma mesma comunidade ou de sociedades diferentes, compondo o mosaico de um universo inquietante, caracteriza o processo híbrido no qual está pautada a literatura popular. À medida que as narrativas são transmitidas de geração a geração lhe vão sendo acrescidos e/ou incorporados novos elementos e características socioculturais próprias de uma determinada comunidade ou região. Assim, a título de exemplificação, a morte do presidente Getúlio Vargas ou as profecias do Frei Damião chegam às camadas mais pobres do sertão nordestino através dos folhetos de cordel que, pautados na oralidade, se tornam de fácil acesso e memorização às populações analfabetas que ainda não dominam a escrita.

Para Ayala (1997, p. 168 – 169), a literatura popular, bem como as demais práticas culturais, necessita dessa *mistura*, dessa *mescla* para existir, sendo esse processo de hibridização o seu traço mais característico, constituindo a sua maior qualidade, tornando lacônica sua definição e classificação. Ainda concernente ao hibridismo do qual se nutre a literatura popular, Ayala nos declara que este constitui sua maior riqueza, pois

é a mistura que permite a recomposição de danças populares, através dos remanescentes de diferentes grupos, que, por algum motivo tenham parado de dançar [...]. A necessidade de manter práticas culturais encontra na mistura o procedimento fundamental para impulsionar os artistas populares a recompor suas atividades com as ruínas da experiência individual (mas de base coletiva), que sobraram na memória de cada um. Essa capacidade de fazer o novo com fragmentos e restos de algo anterior, de se (re)fazer, constantemente, pela mescla, possibilita que a cultura popular brasileira, nas suas mais distantes e diferentes expressões, não como sobrevivência do passado no presente, mas como prática contemporânea, presente, ao lado de outras tradições literárias, também contemporâneas.

Nesse sentido, Clotilde Tavares, em *A Botija*, através da união das características orais no texto escrito em um mesmo espaço literário exemplifica este mesclar no qual podem combinar-se elementos díspares, dentre eles o sério/ cômico, o sagrado/ profano, o oral/escrito, o erudito/popular.

A cigana [Gipsy] começou a cantar e a sua voz encheu a pequena praça de um canto dolente, com notas de uma melodia muito antiga, muito mais antiga do que todos que estavam ali.

Hoje eu vou contar a história

De um pavão misterioso

Que levantou voo da Grécia

Com um rapaz corajoso

Raptando uma condessa

Filha de um conde orgulhoso...

Gipsy sorriu e continuou, agora sem cantar:

- Longe, bem longe daqui, na distante Turquia, existia um viúvo muito rico.
(TAVARES, 2003, p. 54)

Observa-se que a personagem Gipsy ao mesclar canto e narrativa no momento de contação, encantando a plateia com seus versos, constrói uma ponte com as origens orais da literatura, remontando aos trovadores, declamadores e menestréis. Assim, nesse trecho, percebe-se o movimento atemporal e espacial, uma vez que a história contada pela cigana transporta, com o auxílio do imaginário popular, seus ouvintes de uma feira em uma pequena cidade mineira à Grécia e à Turquia.

De acordo com Luyten (1983) a literatura popular surge no Oriente em duas fases. A partir do século XII como expressão laica das pessoas do povo que iam contando e compondo suas histórias e versos primitivamente, independentemente do sistema eclesiástico de comunicação. E a segunda a partir dos pontos famosos de peregrinação: Roma, Jerusalém e Santiago de Compostela. Nesta Europa Medieval, só era permitido às pessoas afastarem-se de seus feudos em duas ocasiões: para a guerra ou para a peregrinação. E é justamente nestes três focos de agrupamentos humanos onde se concentravam poetas nômades, autênticos informantes, contando as histórias do mundo afora e cantando poemas de peripécias e bravuras. “Esses núcleos vão tornar-se fontes da produção de cultura regional, transportada para o resto da Europa, por intermédio dos menestréis, trovadores e jograis, três [...] poetas andarilhos” (LUYTEN, 1983, p. 17) e mais tardiamente, as histórias eram difundidas por cantadores e/ contadores ambulantes que iam de fazenda em fazenda, de feira em feira, de cidade em cidade, difundindo as notícias de um lugar à outro, avizinhandos as pessoas.

Câmara Cascudo em sua obra *Cinco livros do povo* (1953), classifica a literatura do povo em *oral*, *tradicional* e *popular*. A literatura oral compreenderia todas as formas de expressão pautadas essencialmente na oralidade. São os contos, anedotas, desafios entre

os violeiros, emboladores e cordelistas, etc. A literatura popular englobaria os folhetos de cordel tradicionais e/ou contemporâneos e, portanto, estaria pautada não só na oralidade, mas também na sua translação para a escrita. E, por último, a literatura tradicional se voltaria para a novelística peninsular e sua reimpressão, como as narrações da *Donzela Teodora*, *Imperatriz Porcina*, entre outras.

Por sua vez, Cavignac (2006, p. 69) enfatiza que a literatura popular “considerada como expressão ingênua da alma do povo” se diferencia da erudita antes, por seu público leitor formado por pessoas das camadas mais simples da população rural ou urbana, camponeses, artesãos, frequentemente analfabetos; e, por sua forma de apresentação em versos.

A literatura popular foi, durante certo tempo, compreendida como aquela que encerrava as obras em verso ou prosa composta por artistas sem experiência acadêmica e afastados da arte culta dos grandes centros urbanos. A partir da década de 1960, esta leitura começa a sofrer alterações. Em função das muitas migrações, os artistas populares passaram a atuar também nas regiões metropolitanas.

Tais narrativas populares guardadas na memória e repetidas durante séculos pelos contadores, com algumas alterações, ainda são veiculadas na modernidade nordestina, embora em menor frequência nos centros urbanos e mais comumente nas zonas rurais e cidades interioranas através dos poetas populares, cantadores, repentistas e contadores de “causos” como o pernambucano Chico Pedrosa, o paraibano Jessier Quirino, os potiguares D. Militana, Chico Paraguai (Francisco Romão da Silva), Chico Cancão (Francisco Onofre de Lucena Filho) e os personagens literários de José Lins do Rego - a velha Totônia (*Menino de Engenho* e *Histórias da velha Totônia*) e de Clotilde Tavares – Gipsy (*A Botija*). É este constante (re)contar que Clotilde Tavares traz em sua botija, mesclando contos orais e reascendendo a figura desse narrador andarilho.

Ao se falar em literatura, comumente faz-se alusão à literatura “oficial”, como denominou Câmara Cascudo (1978), e não à literatura “tradicional”. Desde tempos imemoriais, a literatura culta e a tradição oral de contar sempre estiveram correlacionadas. Por vezes, porém, os contadores orais tomavam do lápis e do papel e se colocavam a anotar e/ou ditar as narrações que estavam resguardadas em sua memória ou as que idealizavam. A partir do surgimento da imprensa, essas obras foram divulgadas para um grande número de leitores, algumas das quais escritas em prosa, porém sua grande maioria surgiu em versos e, logo se tornaram de fácil memorização ao público analfabeto que os ouvia proferidos por outrem.

Este trajeto foi percorrido pelo que se denominou de *littérature de colportage* ou literatura de mascate na França, *chapbook* ou balada na Inglaterra, *pliego solto* na Espanha

e literatura de cordel ou folhas volantes em Portugal. No Brasil e na América espanhola a trajetória não foi diferente.

Azevedo (2004, p. 15) afirma que a literatura de cordel existe desde os povos greco-romanos, fenícios, cartagineses e saxônicos, chegando à Península Ibérica em torno do século XVI, conservando, no século XXI, a mais remota forma de divulgação do saber humano: o método rítmico-mnemônico dos vocábulos.

Muitos cordéis chegaram ao Brasil por intermédio dos colonizadores portugueses e sua produção se intensificou com a vinda da família real portuguesa à colônia. Sob influência dos modelos mouros, espanhóis, franceses e italianos os folhetos portugueses apresentavam formato próprio e diferenciado do que hoje conhecemos como o cordel brasileiro. As folhas volantes eram produzidas em prosa e objetivavam o entretenimento de seus leitores e ouvintes, abordando temas relacionados a reis e rainhas, educação e bons costumes da sociedade portuguesa. Já o folheto nacional passou a ser composto em versos e acabou por assumir um caráter jornalístico, além do entretenimento, informando a população pobre e analfabeta acerca dos acontecimentos da nação (cf. ABREU, 1999).

Em terras brasileiras, a literatura de cordel instalou-se, inicialmente, em Salvador, Bahia e de lá se difundiu pelos demais estados nordestinos. Por volta de 1750 surgem os poetas pioneiros da literatura de cordel que, até então, era apenas oral e denominada à época de poesia popular (AZEVEDO, 2004, p. 16). Posteriormente, a poética oral foi sendo (re)criada na voz dos trovadores, repentistas, cordelistas, emboladores, compositores e poetas populares.

Em seu livro *Ideologia dos poetas populares do Nordeste*, Renato Carneiro Campos (1977, p. 10) nos assinala que a literatura de cordel é composta por

estórias que quebram a solidão do trabalhador rural, ajudando-o, ao mesmo tempo, a suportar a sua miséria atual, por um mecanismo de projeção que o identifica com os heróis da narrativa. Costumam ser lidos e relidos nos momentos de folga do trabalhador, por algum membro da família, por um amigo, ou qualquer pessoa da localidade que saiba ler. Na verdade, constituem esses livrinhos vendidos nas “feiras” do Nordeste brasileiro, verdadeiro documentário de costumes da nossa gente rural. Neles estão registradas as impressões do povo a respeito de acontecimentos sucedidos no município, no Estado, em todo país. É a maneira de ver e analisar os fatos sociais, políticos e religiosos, da gente rude do interior nordestino, fotografada nas páginas dos folhetos, denunciando costumes, atitudes, preferências e julgamentos. Valiosas informações de interesse histórico, etnográfico e sociológico são fixadas nesse cada dia mais influente meio de comunicação, tão estimado pela nossa gente.

Assim, os folhetos ou cordéis representavam para o seu público leitor/ouvinte um modo não só de informação acerca do que ocorria no mundo à sua volta, mas também de lazer. Este ainda sobrevive, cumprindo as funções de informar, educar e divertir seu público.

Na literatura de cordel também se conta e canta em versos. Sua forma está atrelada aos romances tradicionais versificados, muito cultivados na Idade Média e cujo conjunto compõe o Romancelero. Desse modo, a designação de cordel está relacionada a esta tradição popular.

Em todo o país, é perceptível a remota tradição e a constante e atuante presença das cantorias, improvisos e desafios nos quais os poetas cantam versejando as aflições, alegrias, esperanças, enfim, os sabores e os dissabores do dia-a-dia. Embora cultivada em todo o território nacional foi no Nordeste brasileiro que esta literatura adquiriu características peculiares, transformando esta região em um foco rico e vasto em manifestações culturais populares até os dias atuais.

Sobre o cordel ser característico do Nordeste, Medeiros (2004, p. 315) reportando-se ao ensaio *Literatura de cordel*, de Manuel Diegues Júnior publicado nos Cadernos de Folclore, afirma que

no Nordeste, por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da literatura de cordel, de maneira como se tornou hoje em dia característica da própria fisionomia cultural da região. Fatores de formação social contribuíram para isso: a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de família deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular.

Estudiosos desta literatura como Saraiva (2004, p. 130) e Cascudo (2005, p. 14 – 17) pontuam o surgimento do cordel no Brasil por volta da segunda metade do século XVIII, tendo o paraibano Silvino Pirauá de Lima como um dos precursores do romance em versos e autor do folheto de cordel brasileiro *Zezinho e Mariquinha ou a vingança do Sultão*, publicado em meados do século XIX, seguido pela dupla Leandro Gomes de Barros e Francisco das Chagas Batista. Pirauá é considerado um sábio no mundo oral do cordel. Ele incorporou inovações à cantoria como a sextilha heptassílabo e o compromisso de, numa peleja, o desafiado compor o primeiro verso da estrofe rimando com o último proferido pelo desafiante.

A Leandro Gomes de Barros coube, em fins do mesmo século, o pioneirismo da publicação das histórias versadas em folhetos. Pela qualidade e quantidade de cordéis publicados por ele, multiplicando temas e modos de contar, é que a literatura de cordel assume, conforme Francisca Neuma F. Borges, “foros de nacionalidade brasileira e expressão, tipicamente, nordestina” (SARAIVA, 2004, p. 131).

Os folhetos eram vendidos a partir da leitura oral de trechos do folheto, despertando a curiosidade e o interesse do ouvinte, possibilitando sua intervenção no curso da história,

interagindo com o poeta e sinalizando suas preferências para a próxima composição poética. Por sua vez, Cascudo (2005, p. 14) em *Vaqueiros e cantadores*, nos esclarece que no início da publicação de folhetos impressos no Brasil, muitos cordelistas

eram também cantadores, que improvisavam versos, viajando pelas fazendas, vilarejos e cidades pequenas do sertão. Com a criação de imprensas particulares em casas e barracas de poetas [como ocorre com Leandro Gomes de Barros, J. Borges, entre tantos outros⁶], mudou o sistema de divulgação. O autor do folheto podia ficar num mesmo lugar a maior parte do tempo, porque suas obras eram vendidas por folheteiros ou revendedores empregados por ele.

Atualmente, em termos gerais, são os próprios poetas que produzem e vendem seus cordéis nas ruas, em feiras, praças, eventos públicos, exposições, entre outros. No entanto, foi só a partir da interação entre poetas, tipógrafos e cantadores que os moldes do cordel se fixa.

A literatura de cordel brasileira aproxima-se das características físicas apresentadas pelos folhetos portugueses. Entretanto, ao analisarmos suas especificidades notamos que divergiam em muitos aspectos. Se pensarmos na comercialização, enquanto em Portugal os folhetos eram vendidos pendurados em barbantes, nas terras da colônia eram vendidos de mão em mão ou sobre malas e esteiras.

Do período compreendido entre o final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX as características composicionais dos folhetos são definidas quando Leandro Gomes de Barros (1893) principia a publicação de seus cordéis, acompanhado por Francisco das Chagas Batista (1902) e João Martins de Athayde (1908). Conforme Pinheiro e Lúcio (2001, p. 15), nesta época, são estabelecidas as “regras de composição e comercialização das obras e se constitui um público”.

Na década de 20, graças ao desempenho de João Martins de Athayde os caracteres tipográficos do cordel nordestino - também conhecido pelos poetas e público leitor por folheto, livro ou livrinho – são instituídas em romance e folheto, correspondendo a uma divisão operada pelos próprios produtores, com base na divisão de conteúdos e na realidade financeira de seus elaboradores. Romances passam a ser os textos compostos de 24, 32, 48 ou 64 páginas. No entanto, devido o alto custo em sua produção os romances de 48 e 64 páginas inexistem nos dias atuais. Em menor tamanho, o folheto tem 4, 8 ou 16 páginas. Há ainda a folha volante, avulsa, onde se imprime uma oração ou canção.

Os romances são narrativas concebidas pelo autor ou baseados em histórias da tradição popular, canções, filmes, dramas e equivalem ao que hoje conhecemos como prosa ficcional. Já os folhetos, dividem-se em pelejas, folhetos de acontecido e folhetos de época. As pelejas descrevem, por escrito, partes inteiras ou trechos de disputas poéticas ou de

⁶ Acréscimo nosso.

desafios entre cantadores que ficaram na memória do público ouvinte, mas são geralmente inventados por seus autores. Os folhetos de acontecido abrangem os folhetos que se relacionam aos sentimentos, por vezes díspares, que compõem a cosmovisão do nordestino. E, por fim, os folhetos de época ou folhetos de ocasião, versam sobre acontecimentos noticiados diariamente pela mídia impressa, eletrônica ou digital. Estes últimos, antepassados do jornal, já existiam na Europa medieval e uma de suas ancestrais manifestações é a balada anglo-saxônica ainda divulgada através da *folk-song* ou do *country*.

Atualmente, a poesia popular, em todas as formas de manifestação, que outrora se restringia apenas ao universo rural, comunitário e familiar rompeu as fronteiras culturais e se encaminhou ao universo erudito, às universidades, aos homens de letras, aos escritores, entre tantos outros, ganhando a admiração de leitores das classes mais elevadas e servindo de inspiração à artistas e poetas que, a título de exemplificação, citamos Ariano Suassuna – *O romance d'A pedra do Reino e o príncipe do Sangue do Vai-e-volta* (1971); Nei Leandro de Castro – *As pelejas de Ojuara* (1986); Carlos Drummond de Andrade, grande aficionado de Leandro Gomes de Barros – *Estória de João-Joana* presente na obra *Versiprosa* (1973); Guimarães Rosa e a personagem Diadorim de *Grande sertão: veredas* (1994), inspirada no romance popular *A Donzela Guerreira*; os músicos e grupos Antônio Nóbrega, Tom Zé, Cordel do Fogo Encantado, Ednardo – Pavão Misterioso, Elomar, Xangai, Vital Farias, Zé Ramalho; os dramaturgos e cineastas Dias Gomes – *O pagador de promessas* (1960) e Glauber Rocha – *Deus e o Diabo na terra do sol* (1963) e *O dragão da maldade contra o Santo Guerreiro* (1969).

Além da forma versejada, são características dos folhetos da literatura de cordel as ilustrações xilogravuradas. A primeira delas, conforme Almeida (2004, p. 135) foi empregada como ornamento à segunda capa de um folheto sobre Lampião, publicado por Chagas Batista entre 1925 e 1926. A partir de 1930/32 é que elas começam a surgir com maior frequência nos folhetos que eram publicados.

Observamos, pois que a oralidade constitui uma marca própria da cultura popular, sendo representada pelos repentistas, contadores de histórias e 'causos', cantadores, emboladores, cordelistas, escritores, entre outros. Essa oralidade tão presente nestas expressões culturais foi eternizada através da escrita por meio de, a título de exemplificação, pela literatura de cordel ou simplesmente folhetos, a transcrição dos contos populares pelos irmãos Grimm e Perrault.

A literatura de cordel e, conseqüentemente, as marcas da oralidade que lhe são inerentes também se encontram fortemente marcados no *corpus* deste estudo: em sua composição, por meio das histórias orais que são rememoradas pela escritora e, além disso, pela transcrição dos versos de um romance de origem cordelística para a prosa, bem como

pela forma rimada e versegada da voz e/ou do canto de alguns personagens, aludindo aos cantadores, contadores de histórias orais, repentistas, emboladores, cordelistas, entre outros, como podemos observar nos trechos transcritos abaixo:

[...] E o rapaz foi sossegando, sossegando, até que adormeceu. Aí a moça começou a cantar:

*Eu quero o mato roçado
Camumbiraê, camumbiraá
Eu quero o algodão plantado
Camumbiraê, camumbiraá
Quero o algodão colhido
Camumbiraê, camumbiraá
Quero o fio bem fiado
Camumbiraê, camumbiraá
Quero o pano bem tecido
Camumbiraê, camumbiraá
Quero o saco costurado
Camumbiraê, camumbiraá...*

[...] – Teu olhar não mente! Isso deve ter sido o tal rapaz encantado que te apareceu, certamente!

[...] – Você vai ter que explicar bem direitinho como é que tem falado com a filha do nosso Conde! Quando ele lhe procura, onde é que você se esconde?
Evangelista viu que não adiantava mais negar e começou a pensar rapidamente em uma maneira de escapar. (TAVARES, 2003, p. 38, 104 – 106).

Tanto a forma primeva das narrativas orais, baseadas em fatos reais, quanto a narrativa literária que costuma se apresentar em prosa ou em verso e cuja estrutura está vinculada ao *contar*, embasada em eventos reais ou fictícios, nascem do mito e acompanham o homem desde as sociedades primitivas até as sociedades mais contemporâneas, quando ouvimos histórias (re)contadas por pais, parentes ou os contadores mais diversos.

No entanto, a cultura popular e suas manifestações ainda são pouco estudadas em relação ao cânone literário nacional, assim como nos espaços de discussão e no próprio ensino da literatura, pois predomina sobre eles uma visão elitista quanto ao termo Literatura. Embora a cultura elitizada, toda ela, beba nas fontes da tradição popular, em suas raízes e o aproveitamento do popular pelo cânone seja percebido nas obras de autores consagrados como já citado, tal fato ainda é pouco discutido na Academia e, em consequência, sua ausência percebida na sala de aula. Desse modo, a tradição literária corrobora, por vezes, para que textos que versem sobre o popular sejam pouco utilizados no ambiente escolar, pois toma por parâmetro a cultura letrada.

CAPÍTULO II – DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À SALA DE AULA: O ESPAÇO DO LEITOR

Nesta pesquisa, a escola é compreendida como um ambiente interdisciplinar para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, cabendo às aulas de Literatura o espaço propício para a construção do pensamento crítico. A leitura dos textos literários expressam modos muito particulares de pensar e representar determinadas épocas, comportamentos, hábitos, levando-nos, por meio das analogias com o tempo presente ou o espaço em que vivemos, à construção de um modo próprio de perceber o mundo a nossa volta.

Neste subtópico, questionamos: como os documentos parametrizadores da educação brasileira, a exemplo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os *Referenciais Curriculares* e as *Orientações Curriculares Nacionais*, fundamentados em novas teorias referentes ao ensino, reavaliam a importância da leitura e da abordagem das obras literárias em sala de aula não só enquanto fonte de informação, mas de humanização e formação intelectual dos sujeitos?

Apesar de algumas melhorias visíveis no campo educacional brasileiro e da preocupação com as formas de como, quando, por que e para quem ensinar, surgidas a partir de pesquisas, estudos e elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação nacional ainda enfrenta dificuldades no que se refere a este objetivo concreto da instituição escolar.

Baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, os documentos parametrizadores da educação brasileira como os *Referenciais Curriculares* ([200-]), e as *Orientações Curriculares Nacionais* (OCNs, 2008) orientam o currículo escolar nos seus mais diversos níveis de ensino, a saber: Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fundamentados em novas teorias referentes ao ensino, estes documentos reavaliam a importância da leitura e da abordagem das obras literárias em sala de aula, apresentando uma mudança de perspectiva educacional acerca do discurso literário quando comparados a documentos anteriores como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNs, 2002; PCN +, 2002).

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam (PCN, 2002, p. 144)

Percebe-se que tais orientações apontavam para o caráter funcional da leitura a partir da identificação dos gêneros textuais e sua tipologia, o desenvolvimento das competências e habilidades textuais e a literatura como complemento ao ensino da língua.

Tendo em vista que a experiência de leitura, cerne das reflexões contidas neste trabalho, ocorreu com o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do Estado do Rio Grande do Norte, acreditamos que se faz necessário retomar as propostas de atividades voltadas à literatura contidas nos documentos que regem a educação brasileira. Assim, situaremos também a EJA neste contexto, ponderando que as *Propostas Curriculares Nacionais* a esta modalidade de ensino sugerem que, dadas as identidades brasileiras e a especificidade do público estudantil que frequenta a EJA, as diretrizes sejam elaboradas por cada estado, a exemplo dos estados do Rio de Janeiro, Paraná e Bahia⁷, de modo a atender da melhor forma o seu público. Vale salientar, que no Estado do Rio Grande do Norte as diretrizes que regem a EJA, encontram-se ainda em fase de elaboração, portanto, ainda seguem as normatizações dos documentos nacionais.

Os recentes documentos norteadores da educação brasileira comungam com o Inciso III, do artigo 35, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que preza pelo “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, sendo este um dos objetivos a ser alcançado pelo Ensino Médio. Os PCNs para o Ensino Fundamental (1998) propõem que sejam selecionados uma diversidade de gêneros textuais que considerem “as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem” (p. 37), assim, deve-se priorizar aqueles que proporcionarão sua efetiva participação social e que estejam em consonância com sua vivência pessoal e leitora. Quanto à Educação de Jovens e Adultos, as *Propostas Curriculares Nacionais* ([200-]) apontam para práticas de leitura que coloquem os estudantes na posição de interlocutores neste processo. Percebemos, portanto, que a escola enquanto espaço de formação leitora, envolve nesta atividade toda a comunidade escolar, visto que um dos aspectos implícitos diz respeito a literatura compreendida como atuante na construção dos valores sociais nos quais o indivíduo se insere, humanizando-o por meio da experiência literária e experimentando, através do contato efetivo com o texto, da sensação de estranhamento e do prazer estético, compreendido aqui “como conhecimento, participação, fruição” (OCNs, 2008, p. 55). Antonio Candido (2011, p. 182) em seu texto “o direito à literatura” afirma compreender por humanização como

⁷ Para maiores informações consultar os Parâmetros Curriculares da EJA: Estado do Rio de Janeiro <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/LIVROVI_EJA_medio.pdf>; Estado do Paraná <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>; Estado da Bahia <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/educ-jovens-adultos/documentos/diretriz.pdf>>. Acessos em: 30 de março de 2014.

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

Para concretizar essa formação humanizadora proposta por Candido, a leitura desenvolvida no ambiente escolar não deve compreender apenas informações sobre épocas, estilos, escolas literárias e suas principais obras e autores, pois as orientações das OCNs e PCNs indicam como secundárias estas informações. Sua proposta é colocar em primeiro plano o texto e não a crítica ou a historiografia literária. Desta forma, a leitura em sala de aula não deve se deter apenas ao cânone literário, mas abrir espaço para novas experiências leitoras, como os cordéis, best-sellers, fábulas, obras de escritores locais e regionais, entre outras formas de arte.

As OCNs (2008, p. 76) apontam que a adoção da história da Literatura, tal qual como ainda se efetiva nas instituições escolares do país, apresenta simultaneamente aspectos positivos e negativos, a saber:

- 1) Possui um *corpus* literário selecionado, definido e instituído a nível nacional, porém elimina as obras regionais, havendo, portanto um impasse tendo em vista que as OCNs (2008, p. 8) afirmam que a “política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural”, abrindo precedentes à elaboração de conteúdos que englobem a cultura local, e, embora o documento não apresente sugestões práticas ao equilíbrio da tensão entre global e local, demonstra atenção com a inclusão do discente enquanto cidadão do mundo atento a estas esferas.
- 2) Sana o problema da “falta de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, pois lidam com a reprodução de uma crítica institucionalizada” (OCNs, 2008, p. 76), mas os impedem de ser eles mesmos leitores críticos e de estabelecerem suas hipóteses leitoras.
- 3) Cobre um longo período literário, destacando obras, escritores, características, porém torna-se simplesmente matéria decorativa das escolas literárias e necessária a confecção de resumos para elaboração de trabalhos acadêmicos ou avaliações.
- 4) Possibilita conhecer um grande número de autores e títulos, mas o tempo que demanda o conhecimento desta extensa variedade de obras impossibilita a leitura, colocando-a em segundo plano.
- 5) Permite ao estudante conhecer as características essenciais de uma gama de construções literárias, porém as obriga a se ajustarem à crítica e não o movimento contrário, passando, o texto, a ocupar a periferia do contexto escolar.

Como se torna perceptível, as orientações curriculares não sugerem que a história e a historiografia literária sejam retiradas das aulas de literatura nem tão pouco as análises estruturais, mas que o texto e a leitura literária ocupem o centro do processo educacional. Todorov em *Literatura em perigo* (2009, p. 32) pontua que as obras “existem sempre dentro e em diálogo com um contexto” e que, portanto, os dados historiográficos constituem um dos instrumentos necessários à compreensão do texto literário, haja vista que os conhecimentos acerca da época em que a obra foi escrita proporcionam ao leitor compreender seu contexto de produção e sua recepção ao longo da história. No entanto, para uma construção de sentido mais significativa é importante que se privilegie não o estudo destes meios, mas a leitura integral da obra. Ainda consoante Todorov (2009, p. 22), a literatura “não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características”. É, portanto, um organismo vivo.

A recente reformulação dos documentos oficiais, enfatizando o leitor como essencial no processo de construção de sentidos do texto literário está embasada nas Teorias Literárias Recepcionais, especificamente, na Estética da Recepção, difundida pelos estudiosos Wolfgang Iser (1979) e Hans Robert Jauss (1979). Esta teoria propõe um novo modo de pensar a historiografia literária conjugando-a às qualidades estéticas das obras sem que uma se sobreponha ou venha a suprimir a outra, considera a obra de arte como um sistema de produção, recepção e comunicação que pressupõe uma relação dialética entre autor, obra e leitor.

Durante muito tempo, prevaleceu na crítica literária a concepção que a obra exprimia as ideias de seu autor e, portanto, estudar um texto só se tornaria compreensível se o estudássemos em consonância com a biografia de seu escritor. Assim, os estudos e as teorias literárias, relacionados aos processos de leitura, seguiram apenas o legado platônico que busca na e pela arte a verdade sobre ela mesma. Detinham-se na relação autor/obra, não considerando quem estava no ponto final deste processo, o leitor e seu desempenho no ato de ler. Evidenciaram apenas o caráter produtivo das obras, raramente primaram pelo receptivo ou comunicativo, perdendo-se de vista a compreensão daqueles que as recebiam em sua práxis histórica e social específicas.

Ao leitor caberia apenas a passividade de interpretar o que o escritor/autor quis repassar. O interesse pela figura desse receptor enquanto elemento necessário ao processo de leitura é fato recente, pois somente a partir da década de 60 com o surgimento da Estética da Recepção é que houve o redimensionamento das noções de autor, texto e leitor e a Literatura passou a ser pensada enquanto relação dinâmica envolvendo dada tríade.

Em seus estudos, Hans Robert Jauss (1979) vem lançar suas observações sobre esta lacuna. Ao primar pelo dinamismo entre produção e recepção, bem como da relação entre autor/obra/público, o leitor passou a ser visto como protagonista da ação de ler,

coautor das obras, considerado elemento fundamental no processo de leitura. Assim, as atribuições de significado e as interpretações que este fará estarão atreladas às suas experiências enquanto leitor e ser histórico social ativo. Sendo, pois a literatura ato de comunicação e, como tal, imprescindível de interação, pois uma obra só atinge seus objetivos, só existe quando lida, quando em movimento, “a recepção da arte não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação ou da recusa” (Jauss, 1994, p. 8).

Embora o quadro educacional tenha passando por avanços significativos, ainda é perceptível que o estudo da arte literária tornou-se homogêneo e passou a ser compreendido como o estudo da história da obra, o tradicional autores-obras, prendendo-se aos gêneros literários, períodos históricos e às interpretações por eles permitida, desconsiderando o papel do leitor nesta interpretação, o efeito estético do texto sobre o mesmo e seu horizonte de expectativas. Os PCNs enfatizam esta preocupação já nas séries iniciais como se verifica no fragmento abaixo:

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. [...]Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1998, p. 15 - 48)

No entanto, a formação deste leitor competente, também citado por Jouve (2002) ainda está distante das competências alcançadas pela educação brasileira. O ensino de literatura prende-se à estrutura da obra quando a função da escola é desenvolver a competência leitora e formar leitores proficientes.

O prazer da leitura perpassa a relação intrínseca entre obra e leitor. A estética da recepção traz em sua gênese a discussão acerca da construção do sentido proveniente dessa interação a partir das contribuições de Hans Robert Jauss (1979) que aponta para uma experiência estética a partir da recepção, isto é, na atuação direta do leitor sobre o texto. Jauss analisa todo o aproveitamento que o leitor possa colher do seu encontro com a obra, saindo enriquecido no plano afetivo e cognitivo. Para ele, o processo de leitura é gradativo e o efeito estético de uma obra ou texto literário não resulta de seu contexto histórico ou biográfico, mas no seu critério de recepção e efeito junto à posteridade. Desse modo, Jauss (1979) nos aponta três funções da atividade artística primordiais à experiência estética: a *poiesis* caracteriza a experiência produtiva, o “prazer ante a obra que nós mesmos realizamos (JAUSS, 1979, p. 79); a *aisthesis* designa o prazer adquirido pela

“experiência estética receptiva”, acionada pelo efeito de renovação e percepção do novo provocada pela obra, renovando o horizonte de expectativas do leitor e ampliando sua percepção do mundo; a *karthasis* consiste nos “efeitos provocados pelo discurso ou pela poesia” (JAUSS, 1979, p. 80), é a efetiva transformação das concepções de mundo do leitor. Na experiência ficcional o leitor adquire experiências afetivas e cognitivas que o marcam mais que a experiência conceitual, pois durante o ato de ler, ele se apropria do texto e lhe confere significado a partir de sua experiência, vivenciando-o e atualizando-o.

Por sua vez, Wolfgang Iser (1996) afirma que a obra de arte literária está pautada sob dois polos que se interseccionam para a concretização da obra, a saber: o polo artístico, o universo textual criado pelo autor e o polo estético, a significação produzida pelo leitor. Dessa forma, o prazer estético resulta do efeito causado no leitor pelo texto quando, ao interagir com ele, complementa-o ao preencher os “espaços vazios” elaborados pelo autor, pois somente nesta inter-relação proporcionada pela leitura é que a obra se concretiza e que se origina a “condição facultativa do ‘efeito’” (BORBA, 2007, p. 59) para vivenciar uma experiência estética.

Conforme Iser (1979, 132), estes vazios tornam a obra dinâmica, pois “assinala aberturas determinadas, que só se fecham pela estrutura empreendida pelo leitor”. Estes “vazios” (ISER, 1979) ou “espaços de incerteza” (JOUVE, 2002) constituem a interlocução entre o leitor e a obra, logo, os vazios constituem as “condições de possibilidade” (BORBA, 2007) para que o processo comunicativo entre o polo artístico (texto) e o polo estético (leitor) se inicie. Estes espaços deixados no texto e os “pontos de ancoragem” que, conforme Jouve (2002, p. 66) são as passagens mais explícitas do texto, mediante as quais se distingue seu sentido global, servirão de suporte ao leitor. Todorov (2009, p. 78) nos diz que ao formular um objeto literário, o escritor propõe ao leitor formular suas próprias teses e o incita a tornar-se mais ativo durante o processo da leitura, considerando que “a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação”.

Dados “espaços de incerteza” são referenciados na obra, pelo autor, considerando um repertório linguístico que pressupõe um leitor implícito. Por sua vez, o receptor preenche dados vazios fundamentado no seu repertório particular, isto é, no conjunto de “normas sociais, históricas, culturais” (COMPAGNON, 2001, p. 152) que o acompanham e são essenciais às suas leituras. Assim, os espaços vazios do texto literário e o horizonte de expectativas do leitor, permitem verificar como o receptor do texto literário reconstitui a leitura a partir das próprias referências reais.

Para Jouve (2002, p. 27), o horizonte de expectativas apontado por Jauss pode ser definido como normas “essencialmente estéticas”, a saber: o conhecimento que o público leitor tem acerca de determinado gênero o qual pertence o texto, a experiência literária

proveniente de leituras anteriores e a distinção entre a “linguagem poética e a linguagem prática”. A experiência estética repousa, pois obre o uso particular da linguagem. Ler é, portanto, um processo interativo e dinâmico entre leitor e obra. Esta última não se completa a si mesma, pois além do registro do mundo realizado pelo autor, necessita da experiência do seu receptor que lhe infere novos sentidos aos interpretá-la. Desta forma, segundo Lima (1979, p. 23), o texto literário assume dupla função: comunicar e estimular competências no leitor.

Por conseguinte, Eco (1986, p. 37) afirma que o texto prevê o leitor ao distribuir ao longo do seu corpo dados espaços a serem preenchidos, postulando o destinatário como indispensável a sua capacidade concreta de comunicação e a sua potencialidade significativa. Destaca, portanto, a relevância dos aspectos pragmáticos postos em discussão na relação entre o texto e o leitor. Para tanto, há que se considerar que a competência linguística do destinatário não é basicamente a do emitente, implicando dizer que para decodificar uma mensagem verbal faz-se necessário “além da competência linguística, uma competência variadamente circunstancial, uma capacidade passível de desencadear pressuposições, de reprimir idiosincrasias” (ECO, 1986, p. 38).

Estes sistemas interligados colaboram no processo de leitura, pois permitem a percepção da pluralidade de sentidos que um texto literário pode adquirir. Um mesmo texto pode apresentar diferentes visões ou opiniões a medida que sua leitura é feita por leitores distintos. Ou o mesmo leitor poderá ler um mesmo texto em situações diversas e sobre ele emitir opiniões variadas. No entanto, esta pluralidade não dá margem à leitura e interpretações desconexas à tríade interativa autor/texto/leitor. No que diz respeito ao texto informativo, estes sistemas também se fazem necessários para que o leitor siga as pistas do texto e decifre seu enigma. Assim, para a formação de um aluno-leitor proficiente faz-se necessário contextualizar as leituras realizadas em sala com a vivência do alunado.

A partir desses estudos entende-se que o autor ao produzir um texto e submetê-lo à apreciação de seu público leitor não mais controla os sentidos que sua obra pode suscitar. O leitor que, até então, havia sido desconsiderado neste processo de produção de sentido passa a ser reconhecido como peça fundamental no processo da leitura. De forma individual ou coletiva ele é o responsável por atribuir sentido àquilo que lê, pois a obra escrita só encontra sentido quando lida por alguém. Leitura que se realiza sempre em conformidade com as experiências vivenciadas, leituras realizadas no tempo histórico no qual se encontra este sujeito leitor. É este leitor e sua interação com o texto o ponto de reflexão da Estética da Recepção, pois conforme nos aponta Zappone (2009), as construções de sua experiência leitora servem de base para repensar tanto o fenômeno literário quanto sua historiografia.

Assim, a Teoria da Recepção repensa a estética historiográfica que privilegia ora o autor ora o texto, seja através do repasse de dados históricos e biográficos do primeiro ou da concepção de autonomia e autossuficiência da obra literária. Lança, pois o olhar sobre a leitura e, especificamente, sobre o leitor enfatizando que “o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir desta reação” (COLOMER, 2003, p.95). Ler não é apenas decodificar os signos linguísticos, mas também lhes atribuir significados, ressaltando a importância do sujeito receptor na coprodução dos sentidos do texto durante o ato da leitura.

2.1 Leitura e literatura no ambiente escolar

Nas últimas décadas o ensino de literatura, bem como as práticas voltadas a não leitura de textos literários na escola têm se tornado alvo de reflexões no campo dos estudos educacionais. Observa-se que na contramão do que ocorre com o ensino da língua que se renova cada vez mais com o auxílio nas novas tecnologias, a literatura, especificamente sua leitura, no ambiente escolar, continua relegada à margem das atividades escolares, resistindo “às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens” (DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2013, p. 09).

No tópico anterior, pontuamos que estudos recentes apontam novas concepções pregadas pelos documentos basilares da educação, bem como as difundidas pela Estética da Recepção que privilegiam o receptor no processo de formação leitora, porém ainda estão distantes da realidade das escolas brasileiras. A Academia tem repensando a prática docente quanto ao ensino de literatura e a leitura literária em sala de aula, assim como o papel do leitor frente ao texto, mas ainda há muito a ser feito para que não cometamos o equívoco de não formar leitores.

Embora o quadro atual do ensino de leitura literária tenha melhorado bastante ainda é perceptível que no sistema educacional da maioria de nossas escolas prevalece o ensino de literatura pautado no viés historicista dos períodos e gêneros literários, prendendo-se às análises dos autores e suas obras e às interpretações por eles estabelecidas. Neste processo, desconsidera-se o papel do leitor, o efeito estético do texto sobre o mesmo e o seu horizonte de expectativas. Esta realidade, percebida no Ensino Médio, também é presente na EJA onde a literatura apresentada consiste apenas em fragmentos de textos literários voltados, exclusivamente, ao ensino da gramática normativa e a significações limitadoras.

Para Rildo Cosson (2011), a escola vivencia a “crise da leitura” cujo texto literário vem perdendo espaço para as imagens, filmes, jornais, músicas e os poucos que ainda se

mantêm em sala de aula são os cânones que, tradicionalmente, têm sua leitura exigida pelos exames seletivos ou pertencem a um escritor que marcou dado período literário, numa sequência que melhor caberia às aulas de História.

Comumente atribui-se valor ao hábito da leitura incentivado pelos pais ainda na infância, antes mesmo da alfabetização, para que a criança perceba a importância da leitura e se torne um leitor crítico e detentor de uma sensibilidade humanizadora (CANDIDO, 2011). Conforme Colomer (2007) a leitura para crianças resulta na motivação à leitura, no desenvolvimento vocabular, na compreensão de conceitos, no conhecimento de como se opera a linguagem oral e escrita. Vivenciar esta experiência de leitura duplica as possibilidades da criança tornar-se um leitor proficiente. No entanto, este fato não mais ocorre no seio familiar.

Colomer (2007, p. 106) aponta a leitura como uma forma de aprendizado social e afetivo, sendo a “leitura compartilhada a base da formação de leitores”. Esta leitura deve ser estimulada pelos pais antes mesmo do aluno chegar à escola e depois estes devem compartilhar das leituras dos filhos. Algo utópico e que, segundo a autora, constitui dentre tantos outros fatores uma das hipóteses para a não formação de leitores literários. Ao compartilhar suas leituras, compartilha-se também “o entusiasmo, a construção do significado e as conexões que os livros estabelecem entre eles” (idem, 2007, p. 107). Para que tal experiência seja exitosa, cabe também ao professor planejar, escolher o corpus, incentivar a leitura integral das obras e inter-relacionar as atividades de leitura e escrita.

Segundo Pennac (2011, p. 13 – 15), há dois motivos que envolvem diretamente a família e a escola: no primeiro, a imposição das obras para preenchimento de fichas de leitura ou questionários avaliativos e o hábito de ler ausente no ambiente familiar, demonstrando como exemplo à criança que outros estímulos parecem ser mais interessantes que a literatura; o segundo caso apontado é aquele em que o indivíduo tem gosto e prazer no ato de ler, mas lhes são mostradas outras formas que, naquele momento, podem parecer mais atrativas, como por exemplo, o cinema, o programa de TV e, na escola, a relação entre a quantidade de informação disponibilizada pelas mídias e o livro literário. Neste caso, continuar a leitura se torna “de um certo modo, [...] um ato subversivo”, pois “ a descoberta da obra se junta a excitação da desobediência familiar” (PENNAC, 2011, p. 15). O autor compara assim, a leitura a uma forma de amor e transgressão a ordem que é imposta ao leitor por ser mais importante que qualquer outro estímulo que lhe é oferecido, partindo do pressuposto de que é o prazer de ler que preside todo ato de leitura e cuja “virtude paradoxal é nos abstrair do mundo para lhe emprestar um sentido” (PENNAC, 2011, p. 18), promovendo a fruição literária.

Ainda na infância, como as crianças não dominam os signos linguísticos, os pais se transformam em contadores de histórias para o jovem leitor, incentivando-os ao hábito de ler

através das narrativas que lhes contam, levando-os a ouvi-las e a ansiá-las. Há, portanto, uma interação entre contador e ouvinte/leitor, pois a criança vivencia a experiência estética proporcionada pela oralidade. Embora ainda não saiba ler, seu contato com a linguagem se processa pela fala, entonação e gestos do adulto. Essa intimidade com os personagens dos contos e narrativas provoca a fruição deste leitor e seu apetite em aprender a ler. Assim, a oralidade é iniciadora da formação leitora dos indivíduos, pois estimula a imaginação e a criatividade. Nesta fase, pais, crianças e livro formam uma tríade que se desfaz quando a criança vai à escola, pois à medida que esta amplia seu horizonte de leitura a família se exime de continuar a contar-lhe histórias, deixa de ser protagonista na sua formação e passa a coadjuvante, delegando à instituição escolar o papel principal.

Neste contexto, cabe à escola desenvolver e incentivar a leitura literária ainda nas séries iniciais, o que nem sempre é observado, entre outros motivos, pela estrutura escolar inadequada para acolher visitas à biblioteca, escassez de trabalhos ou projetos que incentivem o ler entre os estudantes, resistência destes às atividades de leitura e a formação leitora do educador, pois muitos deles não têm uma tradição de leitura literária e a experiência que têm com a literatura é a proporcionada pelos cursos de formação acadêmica. Refletindo sobre alguns destes aspectos, Todorov (2009, p. 8) aponta que a literatura corre o risco de não mais “participar da formação cultural do indivíduo”, considerando a forma disciplinar como o texto literário tem sido ofertado aos jovens, desde a infância à universidade, não mantendo contato com a literatura, mas com a crítica ou a história literária.

Estes dados puderam ser comprovados durante uma oficina direcionada para professores das séries iniciais das escolas da rede municipal de Currais Novos/ RN no ano de 2005⁸. Na ocasião, realizamos um questionário acerca da formação leitora deste público docente. Os resultados nos apontaram que a esmagadora maioria eram leitores, mas não de textos literários e que não tinham o hábito deste tipo de leitura em seu cotidiano. Alguns até chegaram a relatar que as únicas leituras literárias que haviam realizado haviam sido feitas durante as aulas do curso de graduação.

Por estas e outras razões ainda são inúmeros, no Brasil, os alunos que concluem o ensino médio e chegam aos bancos universitários sem o contato mínimo com as literaturas universal, brasileira e regional. A leitura nesta fase é acompanhada do preenchimento de fichas de leituras, resumos, resenhas. Nada mais é gratuito e o que antes era prazeroso se transforma em obrigação. O estudante não observa mais a unidade do livro, mas o número

⁸ A oficina “Literatura em Minha Casa: sugestões para a sala de aula” foi realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Currais Novos cujo público-alvo era os professores da rede pública municipal de ensino das séries iniciais. Esta atividade fez parte do projeto de pesquisa intitulado “O ensino de literatura no Ensino Fundamental”, desenvolvido entre os anos de 2004 e 2006 com o financiamento do PIBIC/ CNPq.

de páginas que este contém a serem vencidas até a data da prova ou de entrega do fichamento.

A literatura tem o poder de encantar, seduzir, transgredir, instigar o leitor à percepção crítica do mundo a sua volta através da identificação e conhecimento de si mesmo e dos outros. Nas discussões acerca da leitura literária e da formação de leitores se enfatiza o espaço escolar como privilegiado ao estímulo da leitura. Porém, nossas salas de aula ainda estão distantes de serem espaços de formação leitora.

Salvas as devidas exceções, grande parcela de nossos estudantes continua a ter contato com os livros de modo tradicional: os clássicos, geralmente lidos em função dos vestibulares, ENEM, testes ou avaliações que se transformam em conteúdos avaliativos cujas respostas às atividades não dão margem a mais que uma interpretação; os textos são utilizados como pretexto ao ensino da gramática normativa ou estão descontextualizados da vivência dos alunos. Assim, o que deveria ser uma experiência lúdica e enriquecedora se transforma em algo maçante, sem graça. Não há mais o fator prazer relacionado ao ler, mas o dever de realizar a leitura de livros que não mais satisfazem seu horizonte de expectativas. Diante deste fato, os jovens em formação leitora têm demonstrado gradativo desinteresse pela literatura trabalhada nas salas de aula.

Uma das dificuldades relatadas pelos docentes é a formação de leitores críticos, cujo poder reflexivo se transforme pela leitura. Corroborando com as afirmações propostas por Wolfgang Iser (1979; 1996) e Hans Robert Jauss (1979; 1994) acerca do papel do leitor quanto ao preenchimento dos vazios do texto, bem como de sua recepção frente à obra literária, retomamos o estudioso Daniel Pennac que em sua obra *Como um romance* (2011) aborda a relação do leitor em formação com o processo de leitura como um caso de amor entre ambos a afirmar que “O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”” (p. 13). Assim, orações imperativas como “Vá para o seu quarto e leia!” só obtêm um resultado: “nulo”. A leitura literária, por imposição ou castigo, tem como resultado a aversão ao ato de ler, afastando o leitor do texto seja no ambiente escolar ou fora dele, aproximando-o do imediatismo das leituras acríticas manipuladas e abrindo precedentes para que outros estímulos lhes sejam mais tentadores e interessantes.

A identificação do leitor ante um texto lido é o que caracteriza a fruição estética, o prazer de ler que resiste mesmo diante da explosão informacional e imagética proporcionada pelas novas tecnologias e, se acaso, este debruçar-se sobre o texto se encontra adormecido, é preciso trilhar caminhos, estratégias de leitura para reencontrá-lo, pois nada pode servir como empecilho para quem mantém cotidianamente o hábito da leitura.

Entretanto, a constante preocupação com o ensino de literatura no ambiente escolar não é apenas objeto de estudos brasileiros. Annie Rouxel (2013) em seu texto “Aspectos metodológicos do ensino da literatura” nos aponta que na França assim como ocorre no Brasil, a leitura literária tem enfrentado dificuldades no contexto escolar, dificuldades basilares na formação de alunos e professores que, um dia, também foram alunos e repassam o que aprenderam ou se inspiram nisto. Portanto, seus estudos, assim como os de Todorov dialogam com a nossa realidade do ensino de literatura e leitura literária na escola.

Em *Literatura em perigo* (2009), Todorov, mesmo sendo um dos grandes nomes do estruturalismo, critica o uso extremado da teoria estruturalista nas análises literárias e aponta este fato como um dos muitos que têm colocado a “Literatura em perigo”. Segundo Todorov, a teoria tem se sobreposto a obra literária, fazendo com que ela e, conseqüentemente, sua leitura se tornem um tormento aos que frequentam os bancos escolares e o prazer de ler seja anulado. Assim, o perigo que cerca a literatura é o desta perder seu poder de participar na construção cultural, afetiva e intelectual dos indivíduos e formar não só leitores, mas cidadãos, conhecedores de si mesmos e dos Outros. As aulas de Literatura têm se resumido aos gêneros literários e ao ensino de sua historiografia e se faz necessário que “o texto literário [e a leitura literária] volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional” (TODOROV, 2009, p. 11).

Embora seja a escola o espaço de formação, por excelência, de leitores literários, as práticas de leitura no âmbito escolar têm sido limitadas, mecanicistas e utilizadas como pretexto para o ensino da gramática normativa e o Livro Didático (LD), em muitos casos, corrobora com esta situação ao castrar o conhecimento literário com suas respostas pré-definidas, restringindo e/ou negando ao aluno uma experiência verdadeiramente estética. O texto literário deve estar presente nos mais variados lugares, mas é na sala de aula, o espaço da literatura por excelência, ao menos deveria ser, no qual ele deve ser lido e discutido.

A maioria das pessoas compreendem o ato de ler como o reconhecimento ou a decodificação dos signos linguísticos. Porém, o significado de ler e de leitura é mais abrangente. Aprender e interagir, eis as palavras-chave. Ao se debruçar sobre o texto, seja ele qual for jornalístico, literário, técnico, o leitor deve buscar desvendá-lo, ler as linhas e entrelinhas e ao professor enquanto mediador cabe-lhe a função de auxiliar o aluno a perceber tais nuances. Ler não é apenas decodificar e distinguir, mas também compreender e interpretar. É, pois um processo de interação entre o leitor e o texto que nos aponta Iser (1979) no qual além de compreender lhe atribui sentidos a partir das experiências vivenciadas, “uma operação de percepção e de identificação” como afirma Jouve (2002, p. 17).

Para Jauss (1979, p. 8), a recepção dos textos literários ou de outras obras de arte não é um objeto de consumo passivo, mas uma atividade que envolve um efeito estético, pois está “pendente da aprovação ou da recusa”. Assim, a literatura constitui um processo de comunicação e como tal é imprescindível esta interação, pois uma obra só atinge seus objetivos, só existe como “quando em movimento”. Tais embasamentos teóricos lançam-nos à reflexão e (re)avaliação do ensino da literatura nos espaços escolares, o espaço ocupado pela leitura literária e o modo como esta é apresentada ao discente.

Em conformidade com Iser (1996) e diante dos espaços presentes no texto através dos quais é permitido ao leitor interagir, Jouve (2002, p. 62) afirma que “o texto, estruturalmente incompleto, não pode abrir mão da contribuição do leitor”, pois é ele quem completa seu sentido, sua significação no processo de reciprocidade entre ambos através das esferas da verossimilhança, sequência das ações, lógica simbólica e significação geral da obra. O conteúdo não fixado e a incompletude do texto estabelecem um jogo textual, permitindo-lhe várias leituras. Somos, portanto, remetidos à percepção da leitura como processo participativo, prazeroso e de identificação com o seu destinatário não se resumindo apenas a uma ação sistematizada, mas de conhecimento de si mesmo e do outro. Processo este não encerrado pelo autor ou na obra, mas na recepção do leitor que ocorre por meio do “contrato de leitura”, ou seja, as convenções propostas na obra pelo autor ao leitor.

Assim como a teoria, a leitura literária no ambiente escolar também pressupõe uma tríade professor/texto literário/leitor, considerando que para muitos alunos a escola é o único espaço no qual dispõem de contato com a literatura seja por meio de textos ou fragmentos destes ofertados pelo professor, do livro didático ou da biblioteca escolar. Portanto, em se tratando deste ambiente específico, faz-se necessário abordar não só a interação texto/leitor, mas também o contexto e o modo como este processo ocorre.

Conforme Rocco (1981), o grande problema com relação ao ensino da literatura e seus respectivos objetivos/problemas diz respeito ao entendimento que os professores têm acerca do tema. O professor precisa considerar não só o aspecto literário do texto, mas o contexto da obra literária. Aferindo pesquisas realizadas com alunos do ensino médio, Rocco nos aponta que a grande maioria dos alunos do ensino médio não apreciam a leitura literária no âmbito escolar, chegando mesmo a admitir um total desinteresse pela leitura promovida pela escola, porque esta distingue a leitura literária do ensino da literatura não vendo estes como interligados, sendo assim, acaba não contextualizando os mesmos, distanciando-os mais dos alunos, lavando-os ao desinteresse pelos textos.

Esta imposição da literatura dissociada da formação intelectual do indivíduo realizada pelas escolas e alguns profissionais está formando uma “legião de não-leitores”, como afirma Mário Prata, em entrevista ao jornal Diário Natal no dia dezoito de outubro de

2011. Para formar leitores fazem-se necessárias duas condições indispensáveis. A primeira é que o mediador deste processo deverá ser ele mesmo um leitor apaixonado, sendo importante em sua prática docente o estímulo a leituras clássicas e contemporâneas, possibilitando uma experiência diversificada de leitura na formação do leitor proficiente. Deve-se levar para a sala de aula não somente os textos canônicos, mas também (e por que não?) textos populares⁹ e os mais variados gêneros textuais como o romance, a carta, a poesia, além da crônica e do conto.

Não estamos aqui afirmando que os textos canônicos devam ser excluídos das salas de aula, pois toda leitura é sempre uma nova descoberta, mas da inclusão, nestas leituras, de autores que ainda não romperam as fronteiras da Academia cujos trabalhos possuem valor estético reconhecido, a exemplo dos escritores regionais e poetas populares como Patativa do Assaré, Antônio Francisco, Leandro Gomes de Barros, entre tantos outros. Deve-se ampliar o horizonte de leitura dos alunos e não ater-se apenas ao que é considerado erudito pela ABL (Academia Brasileira de Letras). Por outro viés, há inúmeras releituras dos textos clássicos como demonstra as pesquisas sobre o “Romance (re)contado em prosa e verso: diálogos entre o ‘clássico’ e a literatura de cordel na sala de aula”¹⁰ versando sobre a releitura do clássico *A escrava Isaura* pela literatura de cordel.

A segunda, conforme nos aponta Pinheiro (2002) é a pesquisa acerca dos interesses, isto é, dos possíveis horizontes de expectativas dos estudantes para que, partindo deste ponto, possam ser oferecidas obras que sejam mais facilmente apreendidas e, sucessivamente tenham seu grau de dificuldade modificado.

Vale salientar que também se faz necessário que a comunidade escolar compreenda que o trabalho com a leitura, de maneira geral, não é atribuição apenas dos professores de Língua Portuguesa e a interpretação e compreensão dos enunciados são necessárias em todas as áreas do conhecimento.

Muitos são os pesquisadores que têm demonstrado em seus trabalhos preocupação com a leitura literária desenvolvida no ambiente escolar. Maria da Glória Bordini em *Poesia Infantil* (1991) nos diz que o caso se torna ainda mais complicado quando o assunto diz respeito a poesia. Este problema também é relatado na obra *Poesia na sala de aula* (2002), de Hélder Pinheiro, ao discutir a ausência do texto poético nas salas de aula do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries):

⁹ Uma das experiências de leitura com textos populares em sala de aula pode ser encontrada na dissertação “De calça curta e chinela: a poesia de Antônio Francisco na sala de aula”, de Hadoock Ezequiel Araújo de Medeiros (2014).

¹⁰ Dissertação defendida por Adriana Martins Cavalcante no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG em 2013.

Quando chegamos ao primeiro grau maior, (da quinta à oitava série) os problemas ficam mais dramáticos. Aqui, a poesia praticamente desaparece da sala de aula ou restringe-se a longos (e fatigantes) exercícios de interpretação. O agravante é que quase não há obras poéticas minimamente adequadas a este público – como há para o público infantil. E mesmo a garimpagem em nossos melhores poetas (o que é uma saída possível e recomendável) não existe, porque, de fato não temos professores/leitores de poesia. [...] De fato, a maioria dos professores de Português e Literatura não procura despertar o senso poético no aluno, não se interessa por uma educação da sensibilidade de seus alunos. Esta questão, para muitos, nem sequer é colocada. (p. 19)

A ausência dos textos literários, em verso ou prosa, também é sentida na EJA e no Ensino Médio, pois, como já expomos anteriormente, os textos são empregados com objetivos gramaticais e a leitura mais cuidadosa das obras está restrita aquelas pré-selecionadas, a leitura e a análise fazem-se obrigatórias, por vezes desprovidas de qualquer prazer literário ou ludicidade. Não é por acaso que muitos discentes afirmam não gostar de ler ou se recusam a fazê-lo em sala. Porém, segundo Affonso Romano de Sant'Anna (TV Brasil, 2011), um pesquisador ou professor que esteja com os olhos e ouvidos atentos à sua realidade pode realizar junto aos alunos um trabalho que ultrapasse as fronteiras do puramente acadêmico, pois quando o prazer de ler já está presente no aluno, desde sua infância, não se desfaz facilmente, por vezes está apenas adormecido. O docente ao passo que pode ser o vilão nessa continuidade de formação leitora com suas sugestões de leitura descontextualizadas também pode ser o incentivador da mesma, pois a leitura deve ser oferecida como libertadora e “humanizadora do homem” (CANDIDO, 2011) cuja gratuidade é sua única moeda.

Não há dúvidas que o texto narrativo em prosa é o mais trabalhado nas salas de aula talvez dada a nossa necessidade humana de ouvir e contar histórias. Dentre os gêneros narrativos, os contos e as crônicas são os mais comumente utilizados por se tornarem “ágeis instrumentos didáticos” (GUIMARÃES, 2011). No entanto, o romance é um gênero literário cuja leitura em classe ainda se faz ausente.

Por outro viés, o acervo de romances destinado ao Ensino Médio pelo PNBE é composto por obras da literatura nacional e universal, apresentando número diversificado de obras na tentativa de apresentar aos alunos as variadas tendências do gênero romance. Podem ser encontrados no referido acervo romances brasileiros como: *Agosto*, de Rubem Fonseca; *Quarup*, de Antônio Callado; *Água viva* e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; *Dois irmãos*, de Milton Hatoum; *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa; entre os romances estrangeiros destacam-se *A lista de Schindler*, de Thomas Keneally; *O menino do pijama listrado*, de John Boyne; *O vendendor de pássaros* e *Nação crioula*, de José Eduardo Agualusa; *O outro pé da sereia*, de Mia Couto, entre outros.

Observamos que o programa disponibiliza uma variedade de títulos e qualidade das obras que vão dos Best-sellers, passam pelas obras de escritores de língua portuguesa, pela literatura infanto-juvenil e pelos clássicos universais. Os romances, enviados pelo PNBE, se apresentam ao leitor nas suas mais diversas formas de criação “desde os que mantêm uma estrutura mais convencional da narrativa até os que desalojam o leitor e o desafiam a criar novas referências estéticas” (GUIMARÃES, 2011, p. 115).

Guimarães (2011) pontua que um número significativo de professores aponta como um obstáculo ao envolvimento dos jovens com a leitura dos romances clássicos a linguagem das obras canônicas que geralmente predominam e são cobrados nos exames seletivos. Tal fato nos leva à percepção de que é dada importância ao romance enquanto gênero literário e não é um desconhecido do jovem leitor, embora esta relevância só ocorra nas séries do ensino médio e circunscrita aos vestibulares ou ao ensino historiográfico da literatura. Portanto, Guimarães (2011) aponta que a formação leitora do professor também pode ser um dos entraves à utilização deste gênero em sala de aula, bem como de outros, a exemplo da poesia. Muitos não são leitores literários assíduos, podendo acarretar dificuldades quanto a escolha de uma metodologia adequada. Ou ainda, por ser o romance uma obra cuja leitura demanda um tempo maior para sua compreensão e o período das aulas serem mínimos este acabe se distanciando da escola, assim como a poesia, dada a sua complexidade. Nos poucos momentos em que este gênero é trabalhado em sala de aula sua leitura se faz por meio de resumos ou do texto integral das obras que são apontadas pelos processos seletivos, assumindo, desse modo, um caráter obrigatório e não prazeroso, resultando no com dos alunos do texto literário enquanto fator essencial à sua formação cidadã.

Levando-se em consideração que o romance de Clotilde Tavares foi elaborado sob os pilares das narrativas populares e da ludicidade provocada pelas brincadeiras infantis, cantigas de rodas, cantigas de ninar, entre outros elementos, espera-se que o modo como a obra dialoga com os diferentes gêneros, bem como a proximidade do texto com o universo imaginário coletivo do leitor, desenvolva nele o interesse e sua identificação com as narrativas, incentivando a prática leitora, primando pelo letramento literário.

Acreditando que o momento da leitura pode deixar de ser enfadonho para o aluno e passar a proporcionar ludicidade em sala de aula, nossa pesquisa realizou-se em duas turmas, uma do ensino fundamental e outra do ensino médio, da Educação de Jovens e Adultos do CEJA Professora Creuza Bezerra, na cidade de Currais Novos – RN, durante o período de cinquenta e cinco dias, referentes a meio semestre.

A seleção das turmas da EJA para a realização desta oficina de leitura ocorre pelo fato de acreditarmos que este público é, na maioria das vezes, o mais prejudicado quando o tema é a leitura literária em sala de aula. Tal fato ocorre por diversos motivos: as turmas são

diferenciadas, pois são compostas por alunos das mais variadas faixas etárias e com as mais diversas formas de percepção de mundo, dadas as experiências já vividas; são indivíduos que geralmente trabalham durante todo o dia ou em parte dele e, portanto, o cansaço pode constituir um empecilho ao seu desempenho em sala de aula; a grande maioria não teve contato com a literatura na infância ou adolescência; uma parcela é formada por alunos que, mesmo ainda jovens, estão fora de faixa etária para o ensino regular¹¹; o sistema de ensino também é específico, tendo em vista que são expostos os conteúdos de duas séries em um só ano, tornando o espaço para a leitura literária ainda mais escasso no ambiente escolar.

Como solução ao impasse vivenciado pelas instituições escolares, estudiosos como Pennac (2011), Colomer (2007) e Petit (2008) nos propõem que a leitura seja objeto de um partilhamento longo e seletivo do que foi lido e que nos é importante, pois nossas preferências de leitura partem da identificação do texto com nossas expectativas diante dele. Dessa forma, propõe que o professor seja em primeiro lugar um leitor e que em vez de “exigir a leitura” passe a “partilhar”, inicialmente, sua própria experiência leitora com os jovens discentes e ao exibir sua paixão literária, influencie seus alunos, desperte neles o gosto leitor adormecido em sua passagem da infância à adolescência e, em seguida, se transforme em um mediador das vivências de leitura a serem partilhadas pelos estudantes. Faz-se necessário que a escola abandone o dogma do “é preciso ler” apenas para “aprender, dar certo nos estudos, nos informarmos, saber de onde viemos e para onde vamos, saber quem somos ou para comunicar” (PENNAC, 2011, p. 64), respostas presentes nas falas dos estudantes quando indagados acerca da importância da leitura em sua vivência. Raros são os discentes que afirmam que ler proporciona conhecer a si mesmo e ao outro por intermédio de uma realidade representada no livro.

Retomamos aqui a epígrafe de Pennac (2011) presente no início deste trabalho que compara as atividades de leitura quando não realizadas mediadas pelo prazer com enormes pesos de chumbo que atados aos pés não nos permitem avançar. Por vezes, as atividades de leitura no ambiente escolar resumem-se a imposição da leitura pelo professor, desejoso, assim como os pais dos discentes, que eles se saiam bem nos estudos, corroborando para a construção da ótica utilitarista da leitura e da escola enquanto formadora à competitividade do mercado de trabalho.

A Literatura nos abre uma gama infinita de possibilidades de interação, nos conduz à liberdade da linguagem e da imaginação, nos “oferta valores num mundo onde eles se apresentam flutuantes” (CANDIDO, 2011, p.35). Faz-se necessário compreender que a Literatura, de fato, funciona como uma “grande rede universal” na qual as possibilidades de

¹¹ Trataremos aqui pelo termo “ensino regular” aquele cujo Ensino Fundamental é composto por nove anos (1º ao 9º ano) e o Ensino Médio é composto por três anos (1º ao 3º ano).

descobertas, transformação e participação social ultrapassam os limites de nossa vã imaginação filosófica. Desse modo, a escola, por sua vez, só estará formando, verdadeiramente, leitores quando os textos literários forem percebidos como uma forma de arte por professores e discentes, quando os textos contextualizarem, dialogarem com as vivências dos alunos e passarem a exercer a função lúdica durante as aulas, convertendo-se em objeto estético e não apenas exemplificar e servir de pretexto ao ensino das normas cultas da linguagem ou, mais ainda, serem lidas e analisadas apenas as obras cuja leitura é cobrada nos exames vestibulares.

2.2 Leitor literário em formação

Citamos neste trabalho que um dos fatores que contribui para a ausência do texto literário e de atividades mediadoras da leitura na sala de aula passa pela formação do professor como leitor e mediador da leitura. Para Rocco (1981, p. 28), uma grande parte dos nossos docentes “não tiveram uma formação literária e metodológica adequada, em nível superior”. Seria necessário, portanto, repensar o trabalho com literatura também nas universidades, reconsiderando não apenas a formação específica, mas também atentando para o fato de que uma parte dos graduandos em determinadas áreas irá assumir as salas do Ensino Básico, trabalhando com alunos pré-adolescentes e adolescentes. De fato, já é possível que percebamos, nas nossas universidades, alguma preocupação com a formação integral do professor, mas é preciso fazer mais. Se há espaço nos cursos de formação para a literatura canônica ainda se busca espaço para a literatura local.

Ao analisarmos os PCNs (1999a), observamos que sua introdução apresenta uma preocupação com a inclusão do aluno como cidadão globalizado, atento às peculiaridades globais, nacionais e locais. Embora não aponte sugestões de como abordar tais particularidades em sala de aula, o documento aspira a abordagem destes aspectos no âmbito escolar. No entanto, como já citamos neste estudo, se os professores apresentam dificuldades em transmitir para os discentes a literatura canônica, presente nos livros didáticos e nas estantes das bibliotecas escolares, o que poderemos dizer da dificuldade em inserir nas aulas a literatura local, produzida na sua cidade ou Estado?

Três fatores colaboram para esta realidade. O primeiro, os cursos de formação, em sua grande maioria, não dedicam disciplina específica à Literatura produzida no Estado. Recordamo-nos que durante o curso de Letras só vivenciamos o contato com a literatura potiguar no último ano de formação e de modo esporádico. A ausência da literatura potiguar nos cursos de formação afeta não só seu aproveitamento no ensino de literatura, mas no campo das pesquisas acadêmicas, considerando que são poucos os professores do ensino superior que desenvolvem pesquisas voltadas à literatura do Rio Grande do Norte (RN). O

segundo ponto é o próprio interesse do leitor pela literatura produzida no RN. Tendo em vista a escassez da procura também há uma redução na oferta e pouco se observam espaços destinados aos autores potiguares nas livrarias e bibliotecas do estado. O terceiro e último fator diz respeito ao não direcionamento ao ensino de literatura das pesquisas realizadas sobre a literatura local, restringindo-se aos muros universitários.

Pontuamos alguns tópicos quanto à ausência da literatura potiguar nas aulas de literatura realizadas nas escolas públicas do Rio Grande do Norte. Voltemo-nos à formação do leitor literário na sala de aula.

Por meio da literatura, é permitido ao aluno assumir uma atitude crítica com relação ao mundo proveniente das inúmeras indagações que a literatura lhe oferece. Para que o estudante a reconheça como tal, faz-se necessário a inserção da leitura literária no ambiente escolar como uma atividade prazerosa e natural, ultrapassando o simples convívio sistemático presenciado nas aulas de literatura nas escolas do país. No entanto, muitas ainda são as escolas que não desenvolvem atividades ou eventos voltados à leitura e muitos ainda são os professores para quem a literatura é insignificante por não apresentar objetivos precisos na obtenção do conhecimento.

Em se tratando do ensino de literatura, dos métodos e técnicas para se atingir os objetivos e melhores resultados em sala de aula, cabe ao docente optar por uma metodologia que melhor se adeque à realidade de seu alunado, visando a dinamização do processo ensino-aprendizagem, o aproveitamento dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos e a exploração de toda potencialidade dialógica dos textos a serem trabalhados, tomando por base os interesses dos alunos e sua compreensão e visão do mundo que o cerca.

Para Rosenblat, citado por Ferreira Filho, Rocha e Leurquim (2005,p. 4), o ato de ler “é um evento, que envolve um indivíduo e um texto particular, num momento específico, em circunstâncias também específicas, num contexto social e cultural específico, como parte da vida envolvente de um indivíduo ou grupo”. O foco centra-se no encontro do leitor com o texto e nesse momento, o papel do formador de leitores, do mediador é de suma importância. Vale ressaltar que, embora o professor quase sempre assuma a função de mediador de leitura, esse papel pode ser desempenhado por qualquer pessoa – livreiro, amigo, família, voluntário de associação, grupo não governamental - que influencie a formação do hábito leitor, auxiliando o aluno a perder o receio de ler. Para Petit (2008, p. 148) “[...] quando um jovem vem de um meio em que predomina o mediador do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo”.

Rouxel (2013) pontua que, enquanto sujeito leitor e mediador, o papel do educador não é mais conduzir uma interpretação instituída pela crítica, pelo manuais do professor ou pelos livros didáticos que propagam um pensamento engessado. O professor passa a ser

um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. [...] É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula. [...] É preciso também renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal. De todo modo, diante de um público mais velho, não se exclui a possibilidade de compartilhar sua leitura, sem, contudo, impô-la” (ROUXEL, 2013, p. 29).

Desse modo, para formar leitores no ambiente escolar, o professor deve ser ele também um leitor de literatura para que possa cativar seus discentes e neles despertar a curiosidade pelo texto do qual fala com entusiasmo. O aluno deverá associar a palavra prazer e não obrigação às atividades com a leitura e sua liberdade em não gostar de um livro deverá ser preservada, podendo abandoná-lo e escolher outro, tornando-o sujeito de suas leituras. Para tal, tanto alunos quanto professores devem estar cientes dos benefícios sociais que a leitura literária pode acarretar, como: desenvolvimento da empatia, maior percepção social e inteligência emocional, compreensão humana ao nos ensinar a nos colocarmos no lugar do outro.

A leitura é, portanto compreendida como uma atividade pessoal, cultural, social e histórica. Porém, raramente atividades de leitura são realizadas em sala de aula de língua materna e quando acontecem seguem o seguinte encaminhamento: leitura em voz alta, texto escrito produzido pelo aluno sobre o tema lido. Consoante Ferreira Filho, Rocha e Leurquim (2005, p. 4) faz-se necessário propiciar ao leitor “o desenvolvimento de estratégias cognitivas e sociais de leitura por meio da elaboração de estratégias de ‘pré-leitura, da leitura e da pós-leitura”, oportunizando diversas entradas no texto, considerando os fatores de textualidade. O discente deve desenvolver por meio do ato de ler suas competências comunicativas, pois na sociedade moderna lê-se tudo em qualquer lugar, por necessidade ou prazer.

A escola deve assumir o compromisso de construir uma cultura leitora em seu espaço, em especial, por ser este espaço, quase sempre, o único no qual as camadas populares têm a oportunidade de transformar e ampliar suas experiências de vida e seus conhecimentos de mundo.

Entendendo a escola como espaço privilegiado para o ensino da leitura, faz-se necessário refletir sobre alguns aspectos relativos à mediação de atividades de leitura junto ao público da EJA. Há que se repensar a formação do educador enquanto leitor e o seu papel na nova ordem socioeconômica e investir em uma nova cultura de formação do leitor, aludindo dois níveis: 1) o das ações governamentais, promovendo uma política sólida de

formação de professores na área específica da leitura, o que já vem sendo ventilado por cursos como o “Mediadores de leitura”¹²; 2) a escola e cada profissional envolvidos nesse processo.

Promover a leitura é responsabilidade de toda a comunidade escolar, devendo constituir pauta permanente na escola e não resumir-se a eventos esporádicos. Assim, cabe à comunidade escolar e ao professor, fundamentarem-se em uma prática educativa vinculada a um amplo programa de leitura. Nessa perspectiva, podemos citar: a realização de eventos educativos que promovam, difundam e cultivem a prática leitora na comunidade escolar; atividades que requeiram a sistematização do conhecimento pelo aluno, sob a mediação do professor; eventos culturais que tenham como foco central o texto literário como encontro com escritores, concursos de produção textual, idas às bibliotecas, organização de espaço voltado ao leitor.

Cabe à escola desenvolver nos discentes comportamentos que devem ser enfatizados pelos pais, no âmbito familiar. Sabemos que as coisas não caminham por este viés. Como já vimos, raros são os pais que proporcionam um ambiente leitor aos filhos e, ainda, grande parte dos professores não têm uma formação leitora. Estes últimos, não tiveram acesso a obras literárias ou não construíram práticas sociais de leitura, leram textos literários apenas durante as graduações, cumprindo atividades para disciplinas específicas. Mas nunca é tarde para o primeiro livro e desenvolver o desejo de ir além. Só se aprende a ler quando se está “entre livros”, em ambientes nos quais se pratica a leitura. Conforme Colomer (2007, p. 109 - 110) “ler exige um esforço [...] para dominar o código primeiro e esforço para analisar (ou constatar) o significado, mais tarde. [Faz-se necessário] seduzir o leitor para que enfrente o esforço”.

Os colaboradores desta pesquisa constituía um público diferenciado, pois as turmas eram compostas por pessoas das mais variadas faixas etárias. Muitos deles só mantinham contato com a literatura durante as aulas, então, como aguçar neles o desejo pela leitura?

Para que os alunos comecem a construir sua autonomia enquanto leitores é importante criar uma “comunidade de leitores” em sala para que todos tenham a chance de participar e opinar sobre o romance e os textos com os quais irão dialogar. Teresa Colomer em *Andar entre livros* (2007, p. 143 - 144), nos aponta que “compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer e entender mais e melhor os livros”. Este exercício

¹² Curso de extensão, na modalidade à distância, oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e as universidades federais, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No Rio Grande do Norte, em 2013, o curso foi ofertado pela Secretaria de Educação à Distância (SEDIS) da UFRN, visando viabilizar a formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e de professores de Língua Portuguesa do 5º ao 9º anos das escolas públicas de algumas cidades. Prevendo 20 horas presenciais e 28 horas à distância.

de comparação entre os membros do grupo das várias leituras realizadas é o instrumento primordial ao trajeto entre a recepção da obra e sua valorização social.

Compartilhar leituras significa, desse modo, socializá-la. Para Colomer (2007, p. 147), a escola é o “contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la”. Porém, como já pontuamos no início deste tópico, a maioria dos professores ainda está mal preparada como fomentadores de leitura por motivos que vão desde a sua formação leitora até sua formação acadêmica. Verifica-se que eles pouco lêem, ou têm a leitura limitada às formas mais acessíveis. Isto contribui para que o educador não consiga incentivar ou motivar seus alunos à leitura por fruição.

Para Petit (2008, p. 3) as experiências de leitura compartilhada facilitam a apropriação do texto pelos leitores, “desde que eles não sejam percebidos como algo imposto e ocorram em espaços de liberdade, sem registros escritos nem controle de presença, sem preocupação com rendimento escolar imediato nem resultados em termos quantitativos”.

No atual universo escolar, o que se tem percebido é que se ensina mais a dar respostas prontas, objetivas do que cultivar a subjetividade. É necessário que os professores dispensem tempo para elaborar atividades que auxiliem o interesse dos alunos pelo universo dos livros. Ao lado desta necessidade há a realidade dos docentes que trabalham em duas ou três escolas. Como organizar tais atividades? Acreditamos que o primeiro e importante passo é conhecer os gostos dos alunos, por quais manifestações literárias eles se interessam e, assim, ajudá-los a ampliar sua capacidade de fruição. Isto pode ser conseguido a partir da aplicação de um questionário logo nos primeiros dias de aula. De posse deste documento, pode-se organizar atividades voltadas a criação de um grupo de leitores ou, paulatinamente, selecionar textos que se aproximem do horizonte de expectativas apresentados.

Ferreira Filho, Rocha e Leurquim (2005, p. 10) compreendem esta vivência com a leitura como uma prática coletiva

na qual todos podem trocar experiências, livros, ideias e modos de trabalho com os textos em sala de aula e fora dela, poderá constituir numa rica incursão no mundo letrado, oportunizando aos educandos [e educadores] o acesso a diferentes práticas sociais de leitura. Da maior ou menor intensidade e continuidade dessa troca, maior ou menor será a possibilidade de uma efetiva formação de bons leitores.

Compreende-se, portanto, a necessidade de uma prática mediadora a ser realizada no ensino da leitura, passando primeiro pelo processo de reconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo. Cabe ao educar indagar-se acerca de quem são, o que desejam, quais são suas expectativas da vida, que histórias trazem, entre outros fatores. Questões

que servirão para orientar as escolhas dos temas a serem trabalhados e as estratégias de leitura a serem empregadas, atendendo as expectativas de ensino-aprendizagem.

Necessárias ao ensino de leitura, porém não suficientes, pois há que haver o empenho, o esforço dos participantes, as estratégias de leitura são operações regulares empregadas na abordagem do texto (KLEIMAN, 2013) que apoiam o trabalho do professor mediador no ensino da literatura. O que para Kleiman denomina “estratégias de leitura”, Solé (1998, p. 70) define como estratégia de compreensão leitora os procedimentos que envolvem a autodireção e o autocontrole, isto é, a presença de objetivos a serem alcançados, o planejamento das ações a serem desenvolvidas para atingí-los, a avaliação e possível modificação. Portanto, tais estratégias não se apresentam como uma fórmula mágica ao ensino da leitura, mas como ordenadora metodológica do curso de uma atividade, permitindo selecionar, avaliar, persistir, substituir ou abandonar dadas ações para alcançar as metas planejadas. Em suma, se configuram em um meio de proporcionar ao aluno o auxílio necessário à construção do seu conhecimento. Desse modo, requerem maior domínio do aluno que do professor que atua apenas como mediador no processo contínuo do ler. Conforme Rouxel (2013) se quisermos formar leitores sensíveis e envolvidos, precisamos de propostas metodológicas que propiciem isso.

Ainda retomando Solé (1998, 72 - 73), enquanto procedimento de ensino, as estratégias de leitura envolvem os processos de cognição e de metacognição, daí não poderem ser observadas como técnicas infalíveis ou precisas. Adaptam-se a mais diversas situações de leitura, devendo-se privilegiar a construção de um conhecimento global, que possa ser percebido em situações várias e múltiplas, pois assim, contribuiremos com a construção da competência leitora dos sujeitos. Assim, ensinar estratégias de compreensão leitora implica formar leitores autônomos, capazes de aprender a partir do que se lê, escuta, discute ou debate, estabelecendo relações com seu repertório pessoal. Faz-se necessário ainda que o mediador tenha claramente definidos os objetivos quanto às habilidades que se pretende desenvolver ao abordar um texto, deixando claro para o estudante aquilo que dele se espera na interação com o texto na sala de aula. Nessa perspectiva, ao lançar um novo olhar sobre o mundo, num esforço para vislumbrar suas próprias respostas, o aluno-leitor poderá ter um novo entendimento da realidade que o circunda e, poderá ver, para além de tudo aquilo que já lhe foi proposto, reinventando um novo sentido para sua existência, tornando-se mais crítico e participativo socialmente.

Em conformidade com Collins e Smith (1980), Solé (1998, p. 77) propõe o ensino progressivo de estratégias de leitura em sala de aula em três etapas: na etapa *modelo*, o professor serve de modelo aos alunos mediante sua própria formação e desenvoltura leitora (lê em voz alta, traça hipóteses, comenta os processos de compreensão do texto). Esta fase pode ocorrer quando se inicia um grupo de leitores ou uma oficina de leitura. O

mediador inicia lendo em voz alta e, a medida que a leitura avança pode-se confirmar ou refutar as inferências formuladas pelo grupo.

Na etapa de *participação do aluno* o professor é apenas um mediador, dirigindo a leitura dos estudantes, “formulando perguntas abertas que sugiram hipóteses sobre o conteúdo do texto, permitindo que o aluno participe do uso de estratégias que lhe facilitarão a compreensão dos textos” (SOLÉ, 1998, p. 77). O professor mediador poderá questionar os discentes acerca da caracterização e ação dos personagens, enredo, espaço, entre outros elementos. “Nesta etapa transfere-se para o aluno a responsabilidade da leitura cuja meta é sua realização competente e autônoma. O professor está lá para intervir de forma segura nas necessidades dos alunos” (SOLÉ, 1998, p. 77).

A terceira etapa é a da *leitura silenciosa* na qual os alunos realizam sozinhos as atividades que efetuaram com ajuda do professor: “dotar-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses, buscar e encontrar apoio para elas, detectar e compensar falhas de compreensão”, garantindo o maior controle por parte do aluno (SOLÉ, 1998, p. 78). Para esta etapa, os participantes podem ser divididos em grupo e lhes ser solicitado que leiam parte do texto e, em seguida, o narram para os colegas de sala. Esta atividade permite a formulação de hipóteses acerca do que os outros colegas leram, bem como suscitar nos discentes a capacidade de “direcionar a atenção ao que é importante no texto” para recontá-lo. Como nos apontou Solé (1998) esta é uma das capacidades cognitivas que devem ser fomentadas pelas estratégias de leitura.

Quando instruídos a participar de atividades que envolvem estratégias de leitura é comum que, de início, os estudantes enfrentem problemas para compartilhar os conhecimentos aprendidos. Porém, os mediadores devem estar sensíveis ao momento e perceber que esta atitude ocorre porque nos programas tradicionais, propagados por décadas no sistema educacional o aluno é visto como um *participante passivo* que cumpre as tarefas que lhe são propostas, sem indagar e sem compreender seu sentido. Tal dificuldade foi presenciada por nós durante a oficina de leitura quando os estudantes pouco participavam das discussões ou partilhavam seus conhecimentos prévios.

Ler é um exercício contínuo de compreensão. Neste sentido, não é suficiente que os estudantes participem do processo passivamente, devendo eles mesmos selecionar marcas, indicadores, formular hipóteses, construir interpretações, verificá-las. As atividades de leitura compartilhada devem ser assimiladas como a melhor oportunidade de compreensão dos estudantes frente ao texto. Para Solé (1998) também deve ser considerada pelo professor o recurso de avaliação mais preciso da formação leitora em sala de aula, bem como do processo de ensino da literatura, possibilitando interceder nas reais necessidades demonstradas pelos discentes. Assim, para que as estratégias de leitura se

efetivem devem estar baseadas na coparticipação de professor e aluno, para que este se torne “autônomo e competente na leitura” (SOLÉ, 1998, p. 82).

Ensinar estratégias de leitura propõe a ideia de um leitor ativo e consiste não em formá-los com amplos repertórios, mas que utilizem os que lhes forem adequados para sua compreensão, auxiliando-o na escolha de outros caminhos quando se depararem com problemas na leitura.

Apenas quando a leitura se fizer presente cotidianamente no espaço escolar e os professores compreenderem que ela, assim como a escrita, não é competência apenas dos professores de Língua Portuguesa, favorecendo um espaço de discussões das leituras é que o aluno vai passar a vê-la não como atividade escolar, mas como hábito.

CAPÍTULO III - CLOTILDE TAVARES: SEU FAZER LITERÁRIO

3.1 Clotilde Tavares na literatura potiguar

O Rio Grande do Norte esteve subitamente envolvido na Segunda Guerra Mundial. Por sua posição estratégica e proximidade com o continente africano o campo de pouso, posteriormente conhecido como “Trampolim da Vitória”, construído ainda nos anos 30, na cidade de Parnamirim, foi determinante à vinda das tropas aliadas americanas ao Estado. Entre os anos de 1942 e 1945, Natal recebeu um expressivo número de soldados americanos cuja finalidade era impedir o avanço do exército alemão no continente africano. Com o fim da guerra, a capital potiguar volta a se dedicar mais detidamente às atividades literárias que estiveram reduzidas neste período.

Conforme Gurgel (2003), neste pós-guerra, a cidade presencia o (re)aparecimento de jovens escritores e poetas talentosos que, atuando na imprensa local, passam a publicar seus trabalhos em suplementos literários que circulavam como parte integrante dos jornais dominicais. Entre eles, se destacam Antonio Pinto de Medeiros, Celso da Silveira, Berilo Wanderley, Sanderson Negreiros, Oswaldo Lamartine, José Bezerra Gomes e Zila Mamede.

O início dos anos 60 desvelaria na prosa de ficção potiguar dois importantes contistas: Newton Navarro e Jaime Hipólito¹³. Na década seguinte, o Rio Grande do Norte vive uma fase na literatura em que a prosa, embora não chegando a superar a poesia, revela um crescente número de títulos de qualidade notável. Neste período estreava o romancista Eulício Farias de Lacerda, ganhador do prêmio Câmara Cascudo em 1971 com *O Rio da noite verde*, considerado pela crítica como o autor que atualizou a estética da prosa narrativa potiguar, trazendo para esta uma desordem espacial e temporal, sob a influência de escritores como James Joyce e Guimarães Rosa. Outros escritores e obras, também desta época, de importância singular para a literatura norte-rio-grandense merecem registros, como Tarcísio Gurgel – *Os de Macatuba* (1975); Nei Leandro de Castro – *Feira livre* (1975), *O dia das moscas* (1983), *As pelejas de Ojuara* (1986); Alex Nascimento – *Recordações a todos* (1982) e *Quarta-feira num país de cinzas* (1984).

No entanto, durante a ditadura militar iniciada no Brasil em abril de 1964, sobretudo com a instituição do AI-5¹⁴ em 1968, o Rio Grande do Norte a exemplo do que ocorria no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, dentre outros grandes centros urbanos, viu surgir a chamada

¹³ Newton Navarro também demonstrou enorme talento em outras áreas como as artes plásticas e a poesia. Jaime Hipólito se afirmaria posteriormente como um grande crítico potiguar com a obra *De autores e de livros* (1992), publicado pela editora Queimabucha de Mossoró e que consiste na seleção de textos seus publicados anteriormente em jornais.

¹⁴ O Ato Institucional nº 5, decretado em dezembro de 1968, aumentava as restrições às liberdades individuais, estabelecendo a censura e estendendo-a a todas as áreas de produção cultural e intelectual.

“Geração Mimeógrafo” de jovens poetas que, como a própria expressão revela, os seus integrantes faziam uso das precárias máquinas de mimeografar disponíveis nas repartições públicas e grupos escolares, para reproduzir seus poemas artesanalmente.

No Estado potiguar faziam parte dessa geração nomes como Aluísio Mathias, Plínio Sanderson, Jota Medeiros, dentre outros. Superada esta fase atribulada da vida nacional e, conseqüentemente, a fase da “Geração Mimeógrafo”, surgem importantes poetas na literatura potiguar como Paulo de Tarso Correia de Melo, Francisco Ivan e Aécio Cândido. Neste mesmo período merece destaque a presença feminina, entre outras, de Nivaldete Ferreira, Diva Cunha, Iracema Macedo, Carmem Vasconcelos e Marize Castro.

Neste contexto literário, destaca-se a figura da escritora Clotilde Tavares com o conto “Esperando Paulinho” (1976)¹⁵ e o lançamento do livro de poemas *Bilhetes de Suicida* (1987) que, de acordo com Gurgel (2001, p. 140), constituiu o mais “autêntico livro da geração contracultural da poesia potiguar [...]. Espécie de inventário lírico da contestação, na perspectiva de quem a viveu e sobre ela refletiu sem remorso ou saudosismo”. Posteriormente, dá-se o reconhecimento da autora em outro gênero literário quando, ao lado de nomes como Gustavo Luz, François Silvestre, Nilson Patriota, Bartolomeu Correia de Melo e Pablo Capistrano, se destaca na prosa potiguar com a premiada obra *A Botija*, recebendo em dezembro de 2000 o Prêmio Câmara Cascudo de Literatura em concurso promovido pela Prefeitura Municipal do Natal.

3.2 Trajetória biográfica

Devemos esclarecer que durante nossas pesquisas nos deparamos com a dificuldade empreendida com relação a encontrar análises teóricas e críticas que versassem sobre Clotilde Tavares ou sobre a obra em estudo, pois conforme nos foi perceptível ainda não há tantos trabalhos acadêmicos neste sentido¹⁶. Assim, as informações aqui contidas estarão embasadas em informações colhidas nos textos encontrados, nas gentilmente repassadas pela escritora em entrevista concedida no dia 15 de setembro de 2009 e de

¹⁵ “Esperando Paulinho” foi um dos vencedores do Concurso “5 Contistas Potiguares”, realizado em outubro de 1975 e coordenado pelo Setor de Promoções Culturais na Comunidade e Biblioteca Câmara Cascudo. Os contos premiados foram publicados no livro *Cinco contistas potiguares* (1976).

¹⁶ Em nossos estudos nos deparamos com dois textos que abordam a referida obra. O primeiro é o texto “O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino” do professor da UFCG José Hélder Pinheiro que propõe como possibilidade metodológica à abordagem dos folhetos clássicos em sala de aula a leitura comparativa entre *A Botija* e *O Romance do Pavão Misterioso*. Este artigo é parte integrante da obra de DALVI, Maria Amália *et al* (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. O segundo é o artigo “Criação e recriação de um pavão misterioso” de autoria de Alyere Silva de Farias e Hélder Pinheiro no qual realizam uma leitura comparativa entre a obra de Clotilde Tavares (*A Botija*) e o romance de cordel de José Camelo de Melo Resende (*O romance do pavão misterioso*). O referido texto foi publicado na **Revista Leia Escola**, v. 9, n. 1, 2009.

algumas obras referentes a literatura potiguar nas quais a autora ou o romance *A Botija* são citados.

Clotilde Tavares é paraibana, natural de Campina Grande e radicada em Natal – RN, onde morou de 1972 a 2005 quando veio a residir em João Pessoa – PB. No entanto, desde agosto de 2009 está de volta à Natal. É filha do jornalista e poeta Nilo Tavares e da advogada e contadora de histórias Cleuza Santa Cruz Quirino. Nascida em 14 de dezembro de 1947 é irmã do também escritor e reconhecido poeta e compositor Bráulio Tavares, de Pedro Quirino Ferreira Neto e Inês Santa Cruz Tavares. Graduada em medicina pela UFRN em 1975, tornou-se mestre em Nutrição em Saúde Pública em 1983 pela UFPE e obteve o título de especialista em Epidemiologia pela UFRN em 1990. Paralelos a estas atividades o teatro, a literatura e os estudos acerca da cultura popular também obtiveram destaque em sua vida de escritora, pesquisadora e dramaturga.

Como professora da UFRN, de 1976 a 2002, dedicou-se à pesquisa no campo da Saúde Pública e, a partir de 1993, dedicou-se exclusivamente às atividades intelectuais e artísticas quando foi transferida do Departamento de Saúde Coletiva e Nutrição da UFRN para o Departamento de Artes da mesma instituição. Sua vasta experiência com o teatro e suas pesquisas voltadas à cultura popular lhe permitiram substituir o professor Deífilo Gurgel na disciplina Folclore Brasileiro quando este veio a aposentar-se.

Atualmente, a escritora continua exercendo intensa atividade cultural e literária entre os estados da Paraíba, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Clotilde Tavares é uma mulher de múltiplas facetas e, como tal, seu acervo intelectual e artístico é bastante diversificado. Dele constam assinaturas em colunas semanais no *Jornal da União* (João Pessoa/ PB), no *Correio da Paraíba* (João Pessoa/ PB), nos portais Diginet e WSCom; mantém ativos alguns blogs, sites e páginas nas redes sociais; é criadora e moderadora das listas de discussões Teatro Vivo e Fórum Cultural de Natal. Sua empatia pela internet faz-se notar já na década de 1990, quando criou o jornal informatizado *Clotilde News*, embora ainda não houvesse “o recurso da Internet localmente, utilizava-se do correio para remetê-lo a um privilegiado grupo de leitores” (GURGEL, 2001, p. 141), demonstrando ser assim, uma mulher à frente do seu tempo.

Também fazem parte do acervo bibliográfico da escritora produções como o conto “Esperando Paulinho” presente no livro *Cinco contistas potiguares* (1976), a crônica “Um azul à tarde” publicada em *Nossa cidade Natal – crônicas* (1984) e obras como *Iniciação à Visão Holística* (1998), *A Magia do Cotidiano* (1999, 2005), *A Agulha do Desejo* (2003), *Natal, a noiva do sol* (2005), *O Clã Santa Cruz: genealogia e história* (2008); *Coração*

Parahybano (2008), *A Botija* (2003, 2006)¹⁷, *Formosa és: memórias do internato* (2009) e *O verso e o briefing* (2011).

Ao tecer comentários acerca do livro de crônicas *Coração Parahybano* (2008), Clotilde Tavares afirma seu prazer em escrever – “Eu gosto de escrever!” - e o desejo em disponibilizar algumas de suas publicações em sites e blogs na internet, assim como seus textos veiculados nos jornais¹⁸, observando que o recurso da internet é um dos meios pelos quais se torna possível fixar a produção escrita e compartilhá-la com um número maior de leitores.

Além da produção acima referida, no cinema atuou como atriz no documentário *Uma cruz, uma estrada, uma história* (2003). Por ser dramaturga participou de vários espetáculos teatrais quer como atriz, diretora, autora de texto e músicas, adaptadora de texto ou produtora executiva, mantendo, desse modo, uma estreita relação com o teatro. Nas peças que escreve gosta da mistura entre elementos díspares, traçando um discurso polifônico e intertextual entre eles, como bem acentua Bakhtin (2003) quando afirma que o texto *polivoz* se caracteriza pela bivocalidade do discurso, isto é, quando podem-se ouvir várias vozes e estilos no mesmo espaço textual. A exemplo deste mesclar de elementos díspares citamos a apresentação teatral “A Maldição de Blackwell” (1995), sob a direção de Marcos Bulhões: a peça reconta o mito do Fausto, inter-relacionando épocas e acontecimentos sociais diversos, como o fato dos empregados do castelo conhecerem o *Manifesto comunista* de Karl Marx e tramarem um golpe para depor do cargo o poder, o rei. Havia ainda uma banda de rock que pontuava a ação dos personagens dentro das cenas.

Percebe-se que o processo intertextual e polifônico está presente na produção desta escritora e dramaturga, cabendo ao leitor/espectador inferí-las, decifrá-las, à maneira de escritores como Hermilo Borba Filho e Ariano Suassuna¹⁹. No entanto, a autora cita que somente após conhecer os conceitos de intertextualidade e polifonia, a partir de sua chegada ao Departamento de Artes onde passou a estudar teatro e literatura sob a perspectiva teórica, percebeu que seu processo criativo estava pautado neste princípio.

¹⁷ Esta obra foi recentemente adotada como leitura obrigatória do Vestibular 2011 da UFCG e do Processo Seletivo 2014.1 da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas/ Faculdade de Ciências Médicas/ Escola Superior de Aviação Civil (FACISA/ FCM/ ESAC).

¹⁸ Algumas obras da escritora se encontram disponíveis para *download*, a saber: *Coração Parahybano* (2008) (<http://clotildetavares.com.br/livros/coracaoparahybano.pdf>), *Cariri de A a Z* (2008) (<http://clotildetavares.com.br/livros/carirideaz.pdf>) e *Formosa és: memória do internato* (2009) (<http://clotildetavares.com.br/formosaes.pdf>).

¹⁹ Citamos estes autores porque ambos costumam apresentar em suas obras um diálogo entre textos, manifestações culturais, expressões populares presentes na cultura popular. No conto “Auto-de-fé do pavão misterioso”, presente em *O general está pintando* (1973), Hermilo Borba Filho recria *O romance do pavão misterioso* (2000) e acrescenta-lhe elementos populares como o Capitão de Fandango, de Bumba-meu-boi, os Doze pares de França, Reisado, Maracatu, entre outros elementos. Já o escritor Ariano Suassuna construiu obras como *O auto da Compadecida* (1955) e *O romance d’A pedra do Reino e o príncipe do Sangue do Vai-e-volta* (1971) a partir de manifestações e textos populares como os folhetos de cordel.

No que concerne à sua produção no âmbito da literatura de cordel, citamos os seguintes títulos: *A jornada tormentosa de Clotilde, que se formou em doutora após muitos desenganos* (1975), *A Vida e obra de Xico Santeiro, glória da nossa arte popular* (1976), *A triste sina de Ritinha que criou seu filho sem dar de mamar* (1981), *O nascimento de um menino chamado Jesus* (1984), *A vida de Quincoló Boiadeiro, bravo vaqueiro nordestino* (1986), *A Vida e a Obra do Padre Malagrida, o Santo Andarilho do Nordeste* (2005) e *Cariri de A a Z* (2008). Enquanto escritora de versos em cordel, Clotilde Tavares iniciou sua atuação editorial nos anos de 1970, pois seu primeiro cordel *A tragédia humana* data de 1974.

A tragédia humana que dizia assim:

*Dentro de um pronto socorro
Tudo se usa e se faz
Velho, menino ou rapaz
Sofre tudo o que é mazela
Se a gente não cuida dela
Usando o medicamento
Pode sofrer o tormento
De ver o cristão pior
Pra que me entendam melhor
Aí vai o alistamento.*

*Da medicação que uso
Peço pra não abusar
Cetuc, espetisamar,
Benzaten, penicilina,
[Inaudível]. (TAVARES, 2009)*

De acordo com Santos (2009), cujos estudos acadêmicos estão voltados para as mulheres produtoras de literatura de cordel, Clotilde Tavares acompanhada de Esmeralda Batista e Josenira Fraga compõem o grupo das três principais cordelistas que publicaram folhetos entre os anos 70 e 80 no Nordeste. Acerca dos folhetos de cordel ainda produzidos, Clotilde Tavares fez questão de frisar que os escreve geralmente por encomenda e que não se considera uma cordelista. Suas primeiras sextilhas foram escritas quando, ainda menina, recebia influências do pai poeta e da mãe leitora da literatura popular – “fui criada ouvindo poesia, ouvindo cantador de viola, ouvindo minha mãe ler cordel à noite” (TAVARES, 2009). Assim, para ela cordelista é aquele que faz da produção dos cordéis sua principal ocupação, o que não considera ser o seu caso. Tavares (2009) enfatiza que não é poeta, apenas escreve poesia - “poeta é o que pratica poesia. Sou escritora. [Escrevo] ensaios e ficção”. Neste sentido, percebemos a preocupação da escritora em definir bem o seu papel diante da poesia popular e de seus autores. Embora tenha sob sua autoria um número considerável de cordéis e algumas poesias, como mostrado acima, ela não se compara aos poetas populares, enfatizando que estes fazem de suas poesias meio de vida e única forma

de manifestação artística, enquanto ela os produz de forma não sistematizada, por prazer e diversão.

Eu não sou cordelista. [...] Cordelista é a pessoa que escreve cordel sistematicamente, que [...] é a sua principal forma de expressão artística ou uma das principais. [...] Cordel pra mim é uma distração, uma brincadeira. [...] Quando eu digo assim “vou escrever uma história”, eu nunca penso num cordel. Eu só penso em escrever a história como *A Botija* ou escrever uma peça de teatro quando eu quero contar alguma coisa. Então, é por isso que eu digo que não sou cordelista. Sou escritora, sou teatróloga, mas cordelista não (TAVARES, 2009).

O romance apresenta em sua constituição forte influência da literatura oral, não só por abarcar elementos pertencentes a esta literatura - como os versos cordelísticos em sextilhas que compõem algumas falas da personagem Gipsy que estão, comumente, intercalados à prosa das histórias que narra, como a história do *Pavão Misterioso* que é recontado de modo prosificado – outrossim, pela linguagem próxima do falar popular que lhe é empregada. Clotilde Tavares (2009) aponta que tais características – proximidade do falar popular e marcada presença da oralidade - estão presentes não só na obra em estudo, mas também nos demais textos os quais escreve.

3.3 Gênese de *A Botija*

A narrativa literária *A Botija* começou a ser escrita em 1997/98 e foi concluída por volta de 1999. Sua primeira edição foi publicada em 2003 no Box da Coleção Letras Potiguaras²⁰, limitando-se às fronteiras estaduais e regionais. Porém, em 2006 uma segunda edição foi lançada a nível nacional pelo selo da Editora 34 e, em 2011 foi distribuída às escolas públicas através do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE²¹.

A Botija narra a história do seleiro Pedro Firmo. Homem que aos cinquenta anos de idade “nunca tinha se casado nem tinha filhos [e que] talvez o fato de não saber da sua origem imprimira em sua personalidade a marca da solidão” (TAVARES, 2003, p. 13). Pedro Firmo mora na fazenda Porteira Roxa, interior de Minas Gerais. Há anos sonhava com uma botija enterrada na ‘Tabacaria Flor de Maio’ no centro da cidade do Recife. Certo dia, ele decide ir em busca do tesouro que lhe estava predestinado. No caminho até o Recife vive

²⁰ O box da referida coleção foi lançado em 2003 pela A. S. Editores. Nele constam dez obras da literatura potiguar, a saber: *A Botija* – Clotilde Tavares; *Gizinha* – Polycarpo Feitosa; *Mamulengo: o teatro mais antigo do mundo* – Franco Jasiello; *Os mortos são estrangeiros* - Newton Navarro; *Oiteiro* – Magdalena Antunes; *Os de Macatuba* – Tarcísio Gurgel; *Estórias gerais* – Jaime Hipólito; *O rio da noite verde* – Eulício Farias de Lacerda; *A medicina popular* – Iaperi Araújo e *Pequenas catástrofes* – Pablo Capistrano.

²¹ O PNBE é um programa mantido pelo Ministério da Educação (MEC) desde 1997 e tem por objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura em docentes e discentes das escolas públicas brasileiras por meio da distribuição de acervos bibliográficos de literatura, pesquisa e referência.

inúmeras aventuras e encontra personagens que o auxiliam em sua jornada como o Feiticeiro, a cigana Gipsy e o dono da tabacaria que, assim como ele, também sonha com um tesouro enterrado em uma fazenda mineira.

Inspirada em uma das histórias narradas por seu pai, aliada a outras duas narrativas populares, Clotilde Tavares pretendia, em sua concepção inicial, escrever o texto de *O tesouro enterrado* para o teatro, peça que começou a ser montada e ensaiada. Porém, devido a dissolução do grupo teatral e a impossibilidade de realização do espetáculo a autora adaptou à prosa o texto dramático que havia sido escrito.

Sobre o processo de montagem do texto para o teatro, Clotilde pontua que criou para o palco um grupo composto por sete ciganos, dentre os quais estavam Gipsy, Otolinda cujo nome faz referência à personagem da Nau Catarineta e Beladona. A função deste grupo na peça seria interagir com o público e narrar a história de Pedro Firmo. No entanto, as peças teatrais vão além das narrações e exigem em sua complexidade um outro elemento, a encenação.

Então, por exemplo, quando Evangelista vai atrás do doutor Edmundo pra construir o pavão [...], nós inventamos um personagem de encenação, que era a gralha, que aparece no livro. Esse personagem era muito engraçado! Um ator botava uma roupa, [...] com as unhas bem grandes e ficava em pé assim: ârrrrrr, ârrrrrrr [Clotilde imita o som produzido pela gralha]. Ela não falava e ninguém se referia a ela, mas era engraçadíssimo porque o doutor Edmundo conversava com Evangelista dando milho à gralha. E toda vez que [ele] falava uma coisa a gralha fazia ârrrrrr, ârrrrrr, pontuava a fala de doutor Edmundo. No livro eu [o] coloquei [...] falando na gralha [...] ele diz que é uma experiência genética. Nada disso tem na peça. Na peça só tinha o pavão. Então, quando eu fui escrever o livro eu incluí, na narrativa do pavão, as coisas que eu criei para a encenação (TAVARES, 2009).

Perceba que no texto em prosa composto a partir do roteiro dramático a escritora incorpora elementos e personagens criados para o palco, mesclados com elementos e informações reais contemporâneas, como é o caso da gralha, que resulta de uma experiência genética. É dessa combinação de universos, “dessa mistura de realidade com ficção” que, a exemplo de outros textos, resulta o romance de Clotilde Tavares.

A Botija apresenta em sua gênese a união de três narrativas populares, sendo dois contos e um romance, a saber: a história de Pedro Firmo cuja busca pela realização de seu sonho é temática comumente encontrada na literatura, a exemplo da “História dos dois que sonharam”, pertencente *As mil e uma noites* e recontado por Jorge Luis Borges em *História universal da infâmia e outras histórias* (1975); Eulália e seu Pai Feiticeiro também conhecido como “A filha do Diabo”²² e o *Romance d’O Pavão Misterioso* (2000), histórias entrelaçadas de forma poética pela autora, constituindo os seus núcleos centrais temáticos. As duas

²² Versões do conto “A filha do Diabo” podem ser encontradas na obra *Armadilhas da memória: conto e poesia popular* (1991) de Jerusa Pires Ferreira.

últimas histórias citadas têm seus enredos narrados pela personagem Gipsy, como elemento narrativo que auxilia Pedro Firmo na busca pela botija encantada presente em seus sonhos. Pelo modo como a obra está estruturada, apresentam-se características de uma *apropriação* de outros textos no corpo narrativo, mostrando-se ao leitor como a junção de contos e histórias narrados e entrelaçados. Assim, percebemos vozes várias na construção do texto por meio de suas marcas estruturais, formais e estilísticas, imbricadas ao seu caráter polifônico, caracterizado pela justaposição de vozes marcadas no imaginário do grupo social e cultural que se apresenta (cf. BAKHTIN, 1999).

Por sua vez, a escritora Clotilde Tavares não só em seu ato criador, mas também em sua história de vida, em sua formação cultural no seio familiar, sofre influência mútua dos universos culturais erudito e popular. Nascida e criada em Campina Grande – PB, desde a mais tenra idade a escritora mantém contato com as mais variadas formas de manifestações culturais através de seus pais. Se por um lado sua mãe contava-lhe histórias do Cariri e de sua infância trazidas na memória, do outro, seu pai, jornalista conhecido, recebia visitas constantes de escritores e poetas para conversas literatas, permitindo o contato aproximado com a cultura erudita. Portanto, as narrativas orais, os versos de cordel, a poesia erudita e a cantoria de viola, assim como o jazz ouvido desde a época em que frequentava os programas de rádio com a família, o som das orquestras de baile²³ e das Big Bands da década de 40, o rock'n roll, ambas as culturas de forma natural e constante sempre fizeram parte da formação intelectual eclética da escritora.

Ainda sob este aspecto, a autora enfatiza que sua intenção ao escrever *A Botija* não é representar a cultura popular, “ela faz parte de mim. Eu escrevo e pesquiso o popular não na intenção de representá-lo, mas porque é inerente a mim” (TAVARES, 2009). Esta afirmação evidencia a preocupação e o convívio que a escritora tem com a cultura popular não apenas como pesquisadora e escritora, mas como aquele que vive e experimenta dessas manifestações, percebendo-as enquanto “um fazer dentro da vida” (AYALA, 2003) respeitando-as e aos seus produtores.

Assim, Clotilde Tavares conta histórias em seus livros e no teatro porque as ouvia, desde criança, de Severina de João do Congo, Dona Maria Preta e Dona Cleuza sua mãe ou pelo exemplo de leitor/ouvinte de Nilo Tavares, seu pai, que “era um homem muito culto, um homem jornalista, um homem que lia muito” (TAVARES, 2009) e das visitas constantes de escritores e poetas em sua casa. Estas experiências de ouvir/contar histórias ela compartilha inicialmente com os filhos e, em seguida com o seu leitor/ouvinte, tornando-se ela mesma uma contadora de histórias. Essa diversidade cultural vivenciada pela autora,

²³ Os ritmos musicais mais comumente tocados na região nordeste, em especial na Paraíba, como o xote, o xaxado, o baião e o forró não eram tocados pelas grandes orquestras de bailes. Estas mantinham em seus repertórios musicais ritmos como o foxtrote, o blues e o jazz.

bem como a figura do contador de histórias e da narração como um momento lúdico foram transpostos para sua obra.

3.4 Um baú de histórias: os intertextos em *A Botija*

No imaginário popular, a palavra “botija” designa um depositário antigo de moedas ou coisas preciosas, enterrado ou oculto, e de cujo possuidor não se há memórias. Um tesouro enterrado que é ofertado aos vivos pelo espectro de um morto, pois à sua alma não é possível realizar a passagem ao mundo espiritual, mantendo-se atada a esta terra, dado o seu apego material, condenada a vagar pelo “mundo”. A revelação deste tesouro ao escolhido dá-se através do universo onírico, dos sonhos.

Em tempos distantes, o dinheiro ainda não circulava com tamanho valor comercial e o atendimento bancário era escasso, as quitações das negociações comerciais eram realizadas em dinheiro e, também, joias em ouro ou prata e bens valiosos. Assim, as pessoas que detinham em seu poder grandes somas, como forma de proteger seus bens, colocavam-nos dentro de um objeto que tivesse boa durabilidade, como baús, caixas de ferro, peças de couro. Geralmente, enterravam tais objetos, mantendo o local em segredo e, muitas vezes, acabavam falecendo sem revelar a existência de seu tesouro.

Desse modo, conforme a crença popular, tempos depois, como forma de dar descanso à sua alma atribulada, o morto voltava para ofertar sua riqueza e indicar a um alguém determinado – parente, amigo, desconhecido, desde que tivesse um bom coração – o local exato em que se encontrava a botija. O escolhido, por sua vez, não podia revelar o sonho que tivera ou o local indicado a ninguém sob a pena de não encontrar o tesouro que lhe estava predestinado. Em troca desta revelação, o morto pedia orações, reza de terços, novenários ou missas em prol de sua alma.

É comum ouvirmos relatos que indicam algumas “regras” àqueles que forem em busca de uma botija. A primeira orientação é que o eleito para esta missão passará por inúmeras provações de fé e coragem, por isso, tem que ir com muita confiança em Deus e sem ganância, sob pena de não encontrar o tesouro enterrado e/ou de presenciar seres sobrenaturais assustadores, como a figura do próprio demônio em sua companhia. Seguem-se ainda, sair sozinho, à noite e em silêncio, não revelando o seu destino e, chegando ao ponto indicado, traçar no chão o signo do Rei Salomão²⁴, a estrela de seis pontas, antes de iniciar a escavação, afastando do caminho todas as tentações. No entanto, o não cumprimento destas orientações ou mesmo se um outro sujeito, que não seja o eleito pelo

²⁴ Filho de David e Bate-Seba, o rei Salomão foi o terceiro rei de Israel, governando entre 1009 a 922 a.C. Abençoado pelo próprio Deus, Salomão tornou-se conhecido por sua sabedoria, prosperidade, grandes riquezas e um reinado sem guerras.

morto, escavar o local revelado a botija se tornará encantada e desaparecerá ou, por outro lado, encontrar-se-á em seu interior apenas objetos sem valor e, dependendo do local onde for encontrada, bichos como formigas, aranhas, abelhas, cupins ou, ainda, uma panela de carvão no lugar do tesouro tão cobiçado.

Por pertencerem ao imaginário popular não se pode comprovar a veracidade de tais relatos. Tudo o que se conhece sobre botijas são transmitidos através de histórias e “causos” narrados por contadores e populares, alguns dos quais afirmam já terem desenterrado uma delas.

Nascida das narrativas populares, a obra de Clotilde Tavares não apresenta apenas os caracteres romanescos, visto que é a junção de vários estilos literários e, portanto, um texto aberto, polifônico. Desta forma, compreendemos que o conceito de polifonia, a partir da teoria bakhtiniana do diálogo intertextual, melhor se adequa à análise do texto em estudo.

Para Bakhtin (2003), o romance é um gênero em devir, eternamente inconcluso. A partir do entendimento de que o discurso e o sistema ideológico são inseparáveis, Bakhtin revoluciona a teoria do romance ao elaborar os conceitos de *dialogismo* e *polifonia*, termos que exprimem a interação de vozes nos diálogos estabelecidos no universo social e representados no romance. Para este estudioso o *eu* só existe em interação com o *outro* ou com os *outros*, porque “ser significa ser para o outro e, através dele, para si mesmo” (BAKHTIN, 2003, p. 195 – 205).

O dialogismo consiste no modo de elaboração narrativa do romance polifônico no qual circulam várias vozes. Não há palavra linguisticamente pura, dissociada de seu contexto social, pois o discurso é um ato social em que o *eu* se relaciona com o *outro* por meio da linguagem. Esta interação dialógica gera uma variedade de gêneros discursivos, destacando-se para os estudos bakhtinianos os discursos literários, mais especificamente, a prosa romanesca. Bakhtin (2003) acreditava que no discurso literário se reúnem formas de percepção acerca de determinados aspectos do mundo, cujos sentidos apontam o caráter de uma época e seu desenvolvimento futuro. E, para ele, o romance foi o único gênero que soube representar todo dinamismo desse grande tempo. É justamente este inacabamento estrutural que Bakhtin considera como o traço maior da poeticidade romanesca, pois seu estilo é uma combinação de estilos, de uma diversidade linguística que dificulta a solidificação de uma estrutura canônica. Julia Kristeva em *O texto do romance* (1984) acrescenta que o princípio do romance, assim como as transformações que o caracterizam historicamente ocorrem em um “espaço intertextual”. Desse modo, a teoria da intertextualidade proposta por Kristeva aponta para a realidade do texto como resultado da relação estabelecida entre este e outros textos e uma forma de leitura não linear, sugerindo ao leitor dois caminhos: prosseguir a leitura sem estabelecer determinadas relações, pois as

desconhece ou retorna ao texto de origem em busca de elementos que auxiliem a compreensão do romance. Ambos os caminhos foram traçados pelos participantes da oficina leitura realizada durante esta pesquisa. Enquanto alguns alunos associavam elementos da obra com suas experiências pessoais outros não foram capazes de estabelecer tais pontes, pois não possuíam repertório leitor suficiente.

A contextualização e a intertextualidade são fundamentais à compreensão e interpretação dos textos literários, dados o diálogo e interação permanente entre as obras e os leitores. A Literatura é, pois, intertextual. Nela há sempre a possibilidade de intertextos a serem lidos ou descobertos na leitura de textos literários.

Por outro lado, o método recepional está pautado na Teoria da Estética da Recepção na qual, conforme Jauss (2002), o “leitor é o responsável pela atualização da obra” no momento em que realiza a leitura da mesma, realizando o processo intertextual. O diálogo e a interação estabelecidos entre autor/obra/leitor, permite a realização de novas construções da realidade do leitor que ao se emancipar amplia seu horizonte de expectativas. Este horizonte de expectativas deve ser levado em conta pelo professor no momento da escolha dos textos a serem trabalhados em sala, pois o que se pretende não é somente atendê-lo, mas, principalmente provocar sua ruptura, seu questionamento e consequente ampliação.

A *Botija*, enquanto texto híbrido sofre forte influência da literatura oral, não só por abarcar elementos pertencentes a esta literatura - como os versos cordelísticos em sextilhas que compõem algumas falas da personagem Gipsy que estão, comumente, intercalados à prosa das histórias que narra, como a história do *Pavão Misterioso* que é recontado de modo prosificado. Outrossim, pela linguagem próxima do falar popular que lhe é empregada.

O romance em estudo dialoga com um vasto universo textual, passeando pela tradição popular aos textos canônicos, do gênero bíblico ao infantil. Aqui, pontuaremos alguns deles como sugestões para uma proposta metodológica possível a ser empregada no contexto escolar, visando a ampliação de referências de leitura e a oferta de elementos de reflexão a retomada que faz dos seguintes textos:

1) Conto “O príncipe pequeno” que compõe a obra *Histórias de Velha Totônia* (2001) – A versão recontada por Clotilde assemelha-se a esta por conter as propostas de tarefas impossíveis propostas pelo Feiticeiro a Flaviano, também a fuga dos amantes, assim como em *O pavão misterioso*, e o emprego da palavra com o poder de salvar e amaldiçoar.

2) “História dos dois que sonharam”, narrativa pertencente *As mil e uma noites*, mas recontado por Jorge Luís Borges em *História universal da infâmia e outras histórias* (1975) – *A Botija* retoma esta história de *As mil e uma noites* através do sonho de Pedro Firmo que é compartilhado pelo dono da Tabacaria na qual está enterrada sua botija, sua determinação em seguir os passos mostrados em sonho e o encontro de seu tesouro.

3) A história de Elias e o carro de fogo – narrativa bíblica na qual o elemento maravilhoso e/ou fantástico se faz presente, assim como na obra de Clotilde Tavares. A presença destes elementos pode ser exemplificada através da aparição do carro de fogo que arrebatou o feiticeiro após o encanto que o condenava ter sido quebrado por Gipsy ao contar a história de amor verdadeiro na feira da cidadezinha.

4) Os contos de fadas “Rapunzel” e “Branca de Neve” – Transcrito pelos irmãos Jacod e Wilhelm Grimm, primeiro narra a história de uma moça que, assim, como Creuza vive enclausurada e seus dias se passam no alto de uma torre. A protagonista de *A Botija* só pode ser observada uma única vez a cada ano, exposta pelo Conde – seu pai – como um troféu aos demais mortais. Detentora de rara beleza, assim como outra personagem infantil – Branca de Neve – que era a mais bela entre todas as mulheres, escraviza-se e aos outros por meio dela, pois viajantes de diversas partes do mundo vêm à Grécia para presenciar aquela “visão” maravilhosa.

5) “Os doze trabalhos de Hércules” – o diálogo com esta narrativa mitológica grega, recontada por Monteiro Lobato, se estabelece a partir das tarefas impossíveis propostas pelo Feiticeiro a Flaviano, cumpri-las seria a única forma para salvar sua vida.

6) O conto “A filha do Diabo” – transcrito em diferentes versões por Jerusa Pires Ferreira em *Armadilhas da memória: conto e poesia popular* (1991), este conto é retomado no romance em estudo por meio da personagem Eulália, detentora de beleza e sabedoria. Ao fugir com Flaviano, seu amado, para casar-se tem seus planos desfeitos por intermédio de seu pai que lança-lhe o feitiço para que ele esqueça-se de Eulália. O esquecimento é aqui o pivô a trama narrativa. Outro ponto que relaciona os textos condiz com os encantos realizados pela filha do Feiticeiro enquanto Flaviano adormece, possibilitando a realização das tarefas que lhes são impostas.

Os textos acima citados foram selecionados por serem de fácil aquisição e por possibilitar ao aluno a leitura do texto original e a recriação realizada por Clotilde, compará-los, perceber e discutir pontos de aproximação e distanciamento entre as narrativas, que aspectos foram enfatizados e que efeito acarretou dadas escolhas.

Como se observa, *A Botija* é o espaço em que diferentes narrativas populares cruzam-se, interrelacionam-se, imbricam-se, fazendo-se necessário desfazer o jogo ficcional para perceber a sua diversidade, trazendo-nos assim a ideia de palimpsesto, de diálogo, provocando o enriquecimento estético da obra.

A literatura de cordel e, conseqüentemente, as marcas da oralidade que lhe são inerentes também se encontram fortemente marcadas no *corpus* deste estudo: em sua composição, por meio das histórias orais que são rememoradas pela escritora e, além disso, pela transcrição dos versos de um romance de cordel para a prosa, bem como pela forma rimada e versegada da voz e/ou do canto das personagens Gipsy e Eulália, aludindo aos

cantadores, contadores de histórias orais, repentistas, emboladores, cordelistas, entre outros, como podemos observar nos trechos em décimas transcritos abaixo:

(...)- Ora, Pedro Firmo! Eu vou ficar por aqui uns dias, contando histórias para esse povo. Depois, só Deus sabe. (...)

E Gipsy saiu, cantando:

*É uma moça pra casar
Duas canadas de vinho
Três parcelhas de padrinho
Quatro padres no altar
Cinco ferros de engomar
Seis horas por cada dia
Sete cartas de alforria
Oito marcantes de xote
Nove negros no chicote
Dez doutor de engenharia*

São dez mestres carpinteiros

Nove fardos de algodão

Oito bois de carretão

Sete negros feiticeiros

Seis serventes de pedreiros

Cinco leitões para guisar

Quatro bodes pra assar

Três fazendas de herança

Dois anéis de aliança

E uma moça pra casar. (TAVARES, 2003, p. 54 e 121)

No romance também são retomados aspectos como: o trabalho no campo, a submissão feminina ao forte patriarcado que marcou e ainda marca a região nordestina, remontando-nos a imagem do pulso de ferro dos coronéis; os raptos das moças pelos pretendentes – geralmente tarde da noite, quando o namoro é malquisto pelos familiares; alguns costumes e hábitos, como a produção manufatureira da rapadura; as figuras emblemáticas dos rezadores e curandeiros que têm o domínio das ervas, bem como o vaqueiro que é representado pelas peças de couro produzidas por Pedro Firmo – “selas e arreios de todos os tipos, além de gibões, perneiras, guarda-peitos, chapéus, mantas, botas, bandaleiras, luvas, sandálias, coletes, joelheiras, guarda-pés, alpercatas, botinas, e tudo o mais que era usado pelo vaqueiro para se defender do espinho (TAVARES, 2003, p. 14)” - e a oralidade que, como afirma Antunes (2002, p.139), é “como uma ‘cara’ ou ‘marca’ da gente nordestina”. Esta característica peculiar da literatura popular marca profundamente *A Botija*, tanto por recuperar as imagens dos narradores de histórias, da literatura de cordel nos versos presentes na obra, das cantigas de roda e infantis, dos emboladores e repentistas e do encantamento que a narração provoca; mas, também pela própria constituição da obra que se dá através da tessitura de textos da tradição popular oral e escrita.

CAPÍTULO IV – OFICINA DE LEITURA “CONTO ESTAS HISTÓRIAS COMO ME CONTARAM. QUER OUVIR?”: LEITURAS DO POPULAR

4.1 A Instituição Pública

Optamos por realizar o experimento em uma escola do sistema público de ensino em razão deste ser responsável pela educação formal da maior parte da população brasileira e o planejamento anual destas instituições apresentar maior flexibilidade a modificações, permitindo que a Oficina de Leitura acontecesse em um momento decisivo do ano letivo de 2013. Dentre os níveis educacionais, selecionamos a EJA por três razões principais: é uma modalidade de ensino diferenciada, havendo poucas pesquisas direcionadas a ela, ao menos sob o enfoque a que se destina este trabalho. A segunda razão é que a matriz curricular na EJA é trabalhada em metade do tempo destinado à educação regular, restando-lhe ainda menos espaço ao trabalho com textos como o romance. O outro motivo: os estudantes que a frequentam pouco vivenciaram a experiência literária em sala de aula, seja por terem se afastado dos bancos escolares por longo período de tempo ou ainda motivados por sucessivas desistências, evasões ou reprovações.

Para concretizar deste projeto se fazia necessário um espaço que, cedido por um professor, possibilitasse a realização desta oficina de leitura sob um sistema de colaboração e interação entre pesquisador e docente. Por isso, selecionamos o ambiente escolar e o colaborador com os quais já tivéssemos conhecimento.

No mês de maio de 2013 contatamos JSL²⁵ no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em Currais Novos – RN, onde leciona às turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º anos). Na ocasião, conversamos sobre a possibilidade de realizarmos o experimento em uma das turmas nas quais lecionava e ela se disponibilizou a nos auxiliar.

Neste primeiro encontro, obtivemos informações sobre nosso público-colaborador para, a partir de então, elaborarmos as sequências didáticas a serem postas em prática. Também fomos informados que sua atual turma de Ensino Fundamental seria a ideal para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois era formada por alunos comprometidos com as atividades voltadas à leitura literária, realizadas junto a eles pela docente em sala de aula e no ambiente da biblioteca escolar onde os levava frequentemente. No entanto, JSL nos explicitou que suas turmas eram compostas por um público que modificaria no semestre seguinte, a iniciar no final do mês de junho. Este fato ocorre porque as disciplinas são

²⁵ Como fora informado anteriormente, a docente colaboradora será identificada apenas por suas iniciais.

cursadas separadas por blocos e sob o sistema de semestralidade, assim, as matrículas e entrada de novos estudantes ocorrem duas vezes ao ano.

Concordamos, portanto, em realizar nosso experimento no semestre 2013.2 e que nos seria concedido o tempo necessário ao desenvolvimento da referida oficina. A docente nos informou acerca dos dias e horários das aulas de Língua Portuguesa e propusemos iniciar a intervenção apenas observando os alunos durante as aulas.

4.2 O universo escolar

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Creuza Bezerra (CEJA), localizado na zona urbana de Currais Novos – RN, é uma instituição escolar pertencente à rede estadual de educação e seu horário de funcionamento compreende os três turnos. No horário matutino é aberto apenas para funcionamento interno e atendimento ao público. As aulas só ocorrem nos turnos vespertino e noturno dado o decrescente número de alunos nos últimos anos. A oferta do curso PROEJA oferecido pelo campus do IFRN instalado na cidade, o ingresso no mercado de trabalho ou o fato dos alunos fazerem uso da Banca Permanente para sua certificação colaboram para esta realidade.

O trabalho desta instituição se diferencia do que é desenvolvido nas demais escolas curraisnovenses porque seu sistema de ensino está voltado exclusivamente para a EJA. Suas turmas são distintas em: Ensino Fundamental - EF (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio - EM (1º ao 3º anos).

A lei número 5.692/71 deu ênfase à formação para o trabalho e criou o Ensino Supletivo. E, em decorrência do novo enfoque dado à educação de adultos, surgiram os Centros de Estudos Supletivos – CES, visando oferecer aos jovens e adultos distanciados do sistema escolar uma nova oportunidade de escolarizar-se já que o mundo com suas infindas exigências requer um conhecimento cada vez mais elaborado que lhes garanta a inclusão na vida social e no setor produtivo. Desse modo, os CES proporcionam ao jovem/adulto condições de aliar a vida escolar ao trabalho.

O CEJA foi criado através do Decreto número 8.425, de 21 de junho de 1982, durante o governo de Lavoisier Maia Sobrinho, tendo como Secretário Estadual de educação à época o professor Luiz Eduardo Carneiro Costa e como prefeito municipal Geraldo Gomes de Oliveira. A educação que alcançava maiores prestígios era a tecnicista e a cidade possuía escolas com cursos voltados à formação profissional como a antiga Escola Agrícola, hoje o campus da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Inicialmente, o CEJA atendia apenas alunos que precisavam concluir o Ensino Fundamental. Seu atendimento era individualizado e dava-se da seguinte forma: o aluno matriculava-se nas disciplinas necessárias à conclusão dessa etapa dos estudos e recebia o

material didático para estudo domiciliar, retornando na data predeterminada para realizar a avaliação ou sanar as dúvidas referentes ao conteúdo estudado. Tal método de ensino ficou conhecido como Cabine e assemelha-se ao método educacional ofertado pelas Escolas de Educação à Distância – EAD, diferenciando-se desta última pela não existência do auxílio tecnológico. A partir de 1984, com o Decreto número 9.007, publicado no Diário Oficial da União de 14 de julho de 1984, o Centro expande seu atendimento ao público do 2º grau, atual Ensino Médio.

O corpo discente do CEJA é composto por indivíduos com faixa etária dos 15 aos 60 anos com nível de escolaridade alternando entre 6º e 9º anos, séries nas quais interromperam, anteriormente, a vida escolar. Parte destes alunos está afastada do sistema de ensino há alguns anos por inúmeros motivos: oportunidade de emprego, casamento, gravidez, entre outros. Outra parcela é composta por estudantes que cursaram durante anos o ensino regular e que, dadas sucessivas reprovações e evasões, se encontram fora de faixa etária para cursá-lo. Estes discentes retornam às salas de aula para concluir os estudos abandonados outrora e buscar qualificação para o ingresso no mercado de trabalho, encontrando no referido centro uma forma viável e rápida de atingir seus objetivos.

Estas realidades podem ser encontradas nas turmas, acarretando dificuldades na apreensão dos conteúdos ministrados uma vez que a experiência vivida no ambiente escolar destes últimos poderá torná-los mais susceptíveis à assimilação dos conteúdos ministrados, ao contrário daqueles primeiros que se distanciaram dele por anos. Ambos acabam não se adaptando à metodologia da EJA, gerando um conflito na aprendizagem o que, na maioria das vezes, passa a impressão de que tais conteúdos não são suficientes, ou estão aquém dos seus interesses ou mesmo podem lhes parecer insignificantes, levando-os a reproduzir o comportamento escolar anterior e reforçar uma estatística comum no país, a desistência ou a evasão em grande escala nesta modalidade.

Há ainda uma terceira parcela de estudantes que mesmo tendo vivenciado reprovações ou estando fora de sala de aula por anos adaptam-se muito bem ao sistema oferecido e (re)constróem no cotidiano sua gama de conhecimentos. Este quadro reproduz a distância visível entre a necessidade de aprendizagem real dos alunos e o ensino que as instituições se propõem a oferecê-los.

No concernente aos aspectos didático-pedagógicos, a metodologia de ensino oferecida às turmas de EF e EM consiste no sistema de Ensino Presencial com Momentos à Distância, baseado na relação direta e imediata professor/aluno em sala de aula através de aulas expositivas, seminários e discussões em grupo, assim como em momentos nos quais os alunos adquirem autonomia na construção do conhecimento realizando tarefas de pesquisa, exercícios, estudos dirigidos, entre outras atividades fora do ambiente escolar e sob orientação do educador. A aprendizagem é avaliada durante todo processo, devendo

para isso, o discente participar dos momentos presenciais na programação das disciplinas em que está matriculado.

Neste sistema educacional, os interessados podem cursar o Ensino Fundamental no período de vinte e quatro meses (dois anos) e o Ensino Médio em dezoito meses (um ano e meio)²⁶. Assim, todo o conteúdo referente ao ensino regular é repassado neste período de forma dinâmica e/ou selecionada pelos professores por não haver tempo hábil para o aprendizado de uma enorme gama de conteúdos a serem compreendidos no semestre. Observa-se que, dada a concisão dos conteúdos e as dificuldades enfrentadas pelos alunos para adaptar-se ao ritmo de estudos, esta modalidade de ensino requer maior atenção do poder público e das políticas educacionais quanto aos métodos de ensino-aprendizagem do público ao qual se destina, levando em consideração suas especificidades.

À clientela do CEJA são ainda ofertados os serviços da Banca Permanente para Exames Supletivos. Para realizar estes Exames, os interessados se inscrevem na referida Banca e realizam avaliações relacionadas às disciplinas que necessitam concluir para obter a certificação do grau desejado. Estas avaliações são compostas por quarenta questões de múltipla escolha, relacionadas aos conteúdos do 6º ao 9º ou do 1º ao 3º anos específicos de cada disciplina ministrada nestas séries. Ao realizar a inscrição, o candidato recebe um roteiro em que constam os conteúdos a serem estudados por ele, correspondentes à matéria para a qual deseja se submeter aos exames, e tem o período de trinta dias para estudar os conteúdos e realizar a avaliação. São aprovados os candidatos que obtiverem o mínimo de cinquenta por cento (50%) de acertos nas questões, tornando-se aptos para ingressarem em um nível posterior de escolaridade²⁷.

Existente desde 2003, a Banca Permanente objetiva oferecer ao discente a oportunidade de conclusão de seus estudos de forma acelerada. Embora este sistema de avaliação beneficie os que, por motivos diversos, necessitem concluir rapidamente os estudos, acreditamos que este modo de avaliação da aprendizagem necessite ser rediscutido, pois observa-se que mesmo com a assistência diária do professor em sala de aula há um déficit alto de aprendizagem, havendo a possibilidade desta forma de conclusão de disciplinas contribuir para o aumento da incompreensão de alguns conteúdos e da qualidade na formação destes jovens.

²⁶ As idades mínimas para matricular-se na Educação de Jovens e Adultos são de quinze anos para ingresso no Ensino Fundamental e de dezoito anos para cursar o Ensino Médio.

²⁷ Conforme as informações que nos foram repassadas pela coordenação da escola responsável pela Banca Permanente, os exames têm a duração de duas horas. Os candidatos podem se submeter a até duas provas por turno, realizando no máximo seis avaliações por dia. Ou pode optar por realizá-las em dias consecutivos. Em caso de reprovação em determinada disciplina, o exame é remarcado para o prazo de trinta dias. No entanto, se o caso for de aprovação no vestibular ou concurso os exames podem ser remarcados a cada 10 dias.

O estudante ou seu representante são responsáveis pela efetivação de sua matrícula nas disciplinas e por seus atos dentro do ambiente escolar. A supervisora pedagógica nos informou que a escola desconhece a situação familiar dos alunos com quem trabalha, assim como não possui conselho de pais, nem promove reunião com os mesmos. Ela explica que, em primeiro lugar, a maioria dos pais não se consideram responsáveis pelos educandos, dada a “maioridade” destes e a total responsabilidade assumida por suas ações na instituição, já que todo e qualquer problema ou eventualidade que venha a surgir será tratado diretamente com o estudante e apenas nos casos mais extremos os pais são convocados. Tal fato favorece o descomprometimento do discente para com a instituição e pode prejudicar seu processo de ensino-aprendizagem uma vez que pesquisadores da área educacional como Paulo Freire (1996) e Morin (2007) afirmam que para se construir uma educação de fato transformadora do sujeito e do meio faz-se necessário uma prática educativa dialógica entre escola/família/aluno.

No CEJA foram matriculados no início do segundo semestre do ano letivo de 2013 o número de 258 alunos, sendo 122 alunos no Ensino Fundamental e 136 no Ensino Médio. A maior parte destes alunos é proveniente da zona urbana e pertencente às camadas sociais mais carentes da atenção do poder público. O Centro atende uma pequena porcentagem de estudantes da zona rural do município, bem como alunos das cidades circunvizinhas que se utilizam dos serviços da Banca Permanente.

Após inúmeras desistências e ausências – situações comumente relatadas na educação em âmbito nacional – a evasão e a dificuldade de aprendizagem foram citadas como os problemas mais frequentes a serem enfrentados. Provenientes de classes menos privilegiadas, grande parte dos estudantes, quando se defrontam com a mais ínfima oportunidade de trabalho acabam optando por abandonar os estudos. Já os que permanecem na instituição acabam não se adaptando ao seu sistema educacional, acarretando dificuldades no seu aprendizado, ou ainda não definiram seus projetos futuros e estão ali “pra passar o tempo”, como afirmou o aluno FP6 durante nossas observações.

No aspecto estrutural, procuramos observar na escola o ambiente destinado às atividades de leitura literária, centro de nossas pesquisas. Embora o CEJA não desenvolva projetos de incentivo à leitura algumas atividades são sempre realizadas pelos professores de Língua Portuguesa, reforçando a falsa ideia da leitura estar dissociada das demais disciplinas que compõem os componentes curriculares, cabendo apenas ao estudo do português onde esta é exigida, esquecendo-se que a prática da leitura em todas as disciplinas é primordial para a compreensão e interpretação dos conteúdos e enunciados.

Os ambientes de leitura encontrados foram as próprias salas de aula, sendo uma delas desativada para dar espaço à biblioteca escolar. Esta última encontra-se aberta nos

turnos vespertino e noturno²⁸ e abriga todo acervo didático-pedagógico da instituição, como mapas, globos, jornais e revistas. Ao visitarmos o espaço da biblioteca o consideramos inadequado, pois este é insuficiente para comportar determinado número de alunos. Percebemos que embora exista um grande número de livros didáticos em seu acervo há predominância e variedade de livros literários e de pesquisa disponibilizados pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento e pelo PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola.

A escola possui ainda uma Sala de Informática, equipada com dezenove computadores ligados a internet e a Sala da TV Escola, destinada aos recursos audiovisuais como projetor multimídia, caixa de som amplificada, tela de projeção²⁹, CDs e DVDs. Este último ambiente consiste em uma sala de aula em pleno funcionamento e sua utilização depende de prévio agendamento com o funcionário responsável pelos equipamentos que permanece na sala mesmo quando as aulas estão sendo ministradas.

4.3 A professora colaboradora

Reencontramos a professora JSL, em sua residência, no dia 28.09.13 para uma conversa informal acerca da oficina de leitura. Na ocasião, como a docente desconhecia o romance a ser lido em sala, expusemos a forma como a narrativa se desenvolve e as estratégias de leitura que pretendíamos empregar durante a realização da experiência.

JSL é professora efetiva na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte há dez anos. Concluiu seus estudos de graduação em 2004, é recém ingressa no curso de Mestrado Profissional em Letras, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e pós-graduada em Linguística e Literatura e em Educação e Linguagem, encaminhando-se pelo viés dos estudos linguísticos. Leciona em duas escolas públicas as disciplinas de Língua Portuguesa, Espanhol, Artes e Ciências para alunos dos níveis Fundamental, Médio e EJA. Ministrando aulas de outras disciplinas além de sua área de formação é a realidade de grande parte dos docentes no Rio Grande do Norte, pois há escassez, no sistema de ensino, de profissionais com formação em áreas específicas do conhecimento e/ou de número suficiente de turmas para que os educadores elaborem suas

²⁸ Durante a tarde, um professor com formação em Letras foi readaptado para orientar os alunos quanto às obras e pesquisas realizadas no ambiente de leitura. À noite, para que a biblioteca não feche as portas dada a escassez de funcionários para assumir esta função, uma funcionária foi designada pela direção para abrir a biblioteca e efetuar os registros de empréstimos e devoluções de livros. Ambos não receberam qualquer espécie de treinamento sobre organização de bibliotecas.

²⁹ Apenas para esclarecimento do leitor, o projetor multimídia distribuído pelo MEC às escolas públicas dispensa o uso do computador, pois este engloba as funções de projetor, computador, televisão, aparelho de som e DVD, realizando a leitura dos arquivos e os projetando diretamente na tela projetora.

cargas horárias somente com sua disciplina de formação. Tal fato ocorre não por haver número insuficiente de alunos matriculados, mas por estarem as salas superlotadas ao início do ano letivo, considerando o grande número de evasões e desistências em seu transcorrer, problemas apontados por profissionais da educação a nível nacional.

A educadora se considera uma boa leitora, pois costuma ler de jornais, livros e revistas a manuais e bulas medicamentosas. Seu prazer pela leitura é atribuído à influência recebida de seus pais que sempre a incentivaram com a presença de livros, cadernos e lápis no ambiente familiar. Para ela, a literatura é uma arte através da qual o “ser humano expressa o seu íntimo e revela seu contexto social, político, econômico e cultural de cada época”. Assim, o ato de ler lhe é fonte não apenas de conhecimento e informação, mas também de cultura, distração, prazer e “conforto emocional”.

A mediadora se avalia como uma leitora assídua de notícias, artigos científicos, e-mail, obras literárias, postagens nas redes sociais, entre outros, fazendo uso da internet, “importante ferramenta de aquisição do conhecimento”. Esta diversidade de fontes de conhecimento propicia o acesso a variados gêneros e níveis textuais, que se tornam interessantes a partir do instante em que auxiliam nas infindas possibilidades de vivências leitoras durante as aulas, em especial, com os textos literários disponíveis também na internet em sites como o “Domínio Público”³⁰.

Os ambientes de leitura frequentados por JSL são a sala de aula e as bibliotecas escolar e pessoal. Um ponto importante a ser observado na fala da professora é que a sala de aula também se caracteriza como um ambiente de leitura, com forte influência sobre a formação leitora discente. Em consonância com os pensamentos de Petit (2008) e Solé (1998), a docente afirma que a “escola é um local criado para a sistematização do conhecimento e é, muitas vezes, o único local em que o aluno reflete sobre a importância da leitura” e com ela mantém contato. Assim, é fundamental o papel mediador desempenhado pelos professores no compartilhamento de experiências leitoras, na elaboração de sequências didáticas e escolha de textos que satisfaçam ou se aproximem do horizonte de expectativas do público leitor que se coloca diante dele.

Quanto às estratégias apontadas durante este momento, ela afirmou que as considerava muito boas, pois, como se tratava de um texto que exigia uma leitura prolongada, a dinamicidade com que tinham sido elaboradas facilitaria a compreensão e a participação dos alunos. A docente nos confidenciou que ainda não havia realizado atividades literárias com o romance nas turmas da EJA, dado o volume de conteúdos a serem vencidos no semestre, mas que sempre procurava realizar a leitura de textos curtos

³⁰ Site mantido pelo Governo Federal onde se encontram disponíveis obras significativas da literatura nacional e universal, eruditas e populares, além de imagens, áudios e vídeos. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

como o conto, a crônica, a poesia, realizando visitas, sempre que eram possíveis, à biblioteca escolar.

Para a colaboradora, esta experiência a auxiliaria na elaboração de estratégias didáticas não somente para inserir a leitura de obras mais extensas em suas aulas, mas também para a realização de seu trabalho de conclusão de curso no qual pretende abordar o lúdico como instrumento de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Chamou-nos a atenção o modo como a educadora se referia aos alunos e ao trabalho desenvolvido com eles de forma apaixonada sem, no entanto, camuflar as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano escolar.

Sondamos, então, qual o perfil das turmas nas quais lecionava neste segundo semestre do ano de 2013. Ela nos informou que estava lecionando em uma turma do EF e outra do EM. De modo sincero, nos expôs que para a realização deste experimento literário a turma anterior seria, talvez, mais participativa uma vez que os alunos eram mais dedicados aos estudos e às atividades desenvolvidas em sala, realizando saraus poéticos e organizando antologias. As turmas atuais eram formadas por discentes que trabalhavam em sua maioria e, por vezes, saíam do ambiente de trabalho para a escola, chegando tempos depois do início do horário e por aqueles que não compreendiam o real sentido de estar em uma sala de aula, como se “eles tivessem o tempo deles para realizar as tarefas” (JSL); outros enfrentavam sérios problemas relacionados à compreensão e interpretação textual. Porém, apesar deste diagnóstico a grande maioria dos educandos realizava as tarefas que lhes eram propostas.

Delineamos o planejamento de nosso trabalho em regime de cooperação e durante o período em que aconteceram os encontros da oficina, continuamos a nos encontrar antes do início das aulas ou durante os intervalos para discutirmos, num primeiro momento, acerca das nossas observações e expectativas. Na fase seguinte, embora já nos encontrássemos com as sequências didáticas preparadas, realizávamos os ajustes necessários, considerando o público discente ao qual se destinava e as situações surgidas durante o experimento.

4.4 Experiência de Leitura

A intervenção ocorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2013 e dividiu-se em dois momentos, a saber: observação participativa nas aulas de Língua Portuguesa, ocorrida entre os dias 07.10 e 30.10 de 2013 e a realização da Oficina de Leitura no período de 04.11 a 02.12 de 2013. As aulas que nos serviram de suporte para a realização destas etapas ocorreram nos dias de segunda à quarta-feira no horário entre as 13:00h e as 17:20h. Portanto, nosso experimento em todas as fases que o compreenderam foi dividido

em blocos de três horas/aula semanais, totalizando a média de quarenta e cinco minutos por aula.

Foram observadas trinta horas/ aula na turma do EF e vinte horas/aula na turma do EM. Agimos deste modo seguindo a sugestão da professora colaboradora para que percebêssemos a participação discente durante as aulas em ambas as turmas e decidíssemos em qual delas o experimento seria realizado.

No ambiente escolar, em especial na sala de aula, todos os acontecimentos tornam-se importantes, pois corroboram para um resultado final no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a seguir relataremos apenas o que de mais relevante foi observado nesta primeira etapa, bem como as reflexões que culminaram com a decisão em realizar a oficina em ambas as turmas.

4.4.1 Etapa Primeira: Observação Participativa

No primeiro dia de observação fomos bem recebidos pelos professores, funcionários e direção da escola onde chegamos cerca de quarenta minutos antes do horário previsto para o início das aulas. Nossa intenção, inicialmente, era conter o nervosismo e observar o movimento dos alunos ao entrar na escola; os discentes nos olhavam com curiosidade, outros como JSL já havia informado da presença de uma pesquisadora, comentavam: “diz que tem professora nova hoje”; “é, a professora falou que tem”. Estes comentários ao passo que nos tranquilizavam por sabermos que já havíamos sido pré-apresentados pela docente também aumentava nossa responsabilidade, pois percebíamos nas falas dos alunos certa ansiedade em conhecer o trabalho a ser desenvolvido junto com eles, constituindo um ponto positivo naquele momento.

Durante esta etapa foram recorrentes as aulas expositivas, atividades de fixação e revisões, pois alguns alunos demonstravam certa dificuldade em interpretar o que era colocado pela colaboradora, assim os conteúdos eram sempre retomados por ela. Ao que nos parecia, as dificuldades apresentadas provinham em parte do contexto social em que estavam inseridos os alunos, pois para muitos o único espaço temporal disponível aos estudos e leitura acontecia durante as aulas. A pesquisa *in loco* confirma o que pesquisadores como Pinheiro (2002), Colomer (2007) e Bamberger (1986) apontam em seus estudos acerca da leitura literária na escola.

As atividades de leitura e interpretação foram mais frequentes na turma do EF, realizadas tanto na sala de aula quanto na biblioteca, a partir de textos disponibilizados nos livros didáticos ou de cópias entregues pela professora aos educandos. Durante as aulas foi desenvolvida com as turmas o que JSL denomina de “leitura descomprometida”, isto é,

aquela realizada pelos alunos a partir da empatia com o texto que lhe proporcione dada identificação, sem a intervenção prévia do mediador.

Estas atividades geralmente seguiam o seguinte esquema: os discentes eram conduzidos à biblioteca escolar e deixados à vontade para escolher um texto que podia estar sob a forma dos gêneros textuais livro, reportagem, poesia ou imagens, “qualquer subsídio que remeta discussões, pois o intuito é o ato de ler” (JSL); após a escolha e leitura, o resultado era apresentado aos demais numa Roda de Leitura. Este procedimento, empregado como forma de incentivo ao hábito de ler, estabelece um espaço de leitura autônoma (COLOMER, 2007) ao permitir que sejam selecionados textos que correspondam ao horizonte de expectativas do alunado (JAUSS, 1979), suscitando debates e defesas de pontos de vista diante dos demais colegas enquanto compartilham as leituras e a construção coletiva de sentidos do texto como base à formação leitora.

No entanto, a maior dificuldade enfrentada para a realização destas tarefas, citada pela educadora, é a falta de comprometimento e disponibilidade do alunado na realização das mesmas, pois como a maioria não possui o hábito da leitura se recusam a participar da atividade ou encontram dificuldades quanto à escolha dos textos ou na exposição oral dos demais.

Este momento inicial da experiência e as conversas com a professora colaboradora nos forneceram informações para traçar o perfil das turmas e descobrir elementos essenciais à realização da oficina de leitura.

Observamos que:

QUADRO 1 – Características das turmas participantes da Oficina de Leitura

ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
<ul style="list-style-type: none"> - formada por discentes na faixa etária dos 15 aos 26 anos com predominância do sexo masculino; - foram matriculados dezoito alunos no segundo semestre, mas apenas doze frequentavam as aulas chegando a comparecer, em alguns momentos, apenas oito alunos; - o público é formado por adolescentes com sucessivas reprovações, desistentes ou evadidos em instituições anteriores; - alguns alunos apresentavam problemas relacionados à leitura e à escrita; - atividades de leitura e interpretação com o livro didático eram sempre realizadas em sala 	<ul style="list-style-type: none"> - composta por alunos na faixa etária entre os 18 e os 35 anos, predominando o sexo feminino; - foram matriculados dezesseis alunos no semestre 2013.2, porém, as aulas aconteciam com a presença de cinco ou seis estudantes; - o público é formado, predominantemente, por adultos que estão retornando aos bancos escolares no intuito de concluir os estudos e ingressar no mercado de trabalho ou aperfeiçoar os conhecimentos já existentes e ascender na carreira profissional; - o ritmo e o volume de leitura era menor nesta turma.

<p>de aula. Observamos neste período atividades com os textos “Circuito fechado” de Ricardo Ramos, “Eu sei, mas não devia” de Marina Colassanti e a leitura intertextual entre “Artigo III” de Pablo Neruda, “Os estatutos do homem” de Thiago de Melo dialogando com a tela “Jardins de Monet” de Claude Monet;</p> <ul style="list-style-type: none"> - eram realizadas visitas a biblioteca; - os alunos eram pouco participativos nas atividades que exigiam leitura em voz alta; - alguns discentes apresentam grau elevado de indisciplina e impaciência; - a violência é muito presente na sala de aula seja nas palavras empregadas como xingamentos e palavras de baixo calão, na depredação dos móveis escolares ou nos relatos compartilhados sobre o ocorrido com algum familiar ou conhecido. 	<ul style="list-style-type: none"> - as atividades de leitura realizadas nesta turma se relacionavam à poesia lírica. Após explanação do tema Trovadorismo, a docente trouxe para a classe um livro da biblioteca que reunia algumas cantigas medievais, pediu para que os alunos lessem uma delas e buscassem perceber as características apresentadas, classificando-as; - alguns participam de outros cursos de formação e/ou trabalham ou cuidam da família nos horários paralelos aos das aulas; - os discentes são mais tímidos e menos participativos que os do EF;
--	---

Fonte - Silva (2014)

Como vemos na tabela acima apresentada há certa discrepância no tocante às atividades referentes à leitura realizadas em ambas as turmas. Tal fato pode ocorrer devido alguns fatores que presenciamos durante esta primeira etapa de nosso experimento, como: os discentes do EF eram mais dispersos e raros realizavam as tarefas de leitura propostas pela professora. Assim, sempre que podia ela lia junto com eles, em sala ou na biblioteca, os textos que havia selecionado ou os propostos pelo LD. Já no EM, percebemos que o ritmo de leitura da turma era diferente da classe do EF. Os motivos possíveis para tal podem ser: o tempo escasso para realizarem as leituras a serem discutidas em grupo; o curto espaço de tempo para vencer o extenso conteúdo programático do EM e a seção de literatura, optando-se pelo primeiro por ser melhor aproveitado, segundo a ótica discente, no mercado de trabalho; ou ainda os estudos literários terem sido trabalhados no início do semestre ou serem suprimidos ao final dada a antecipação do fim do ano letivo³¹ e, portanto não terem sido observados com maior frequência.

³¹ O Governo do Estado do RN antecipou o final do ano letivo de 2013 para o dia 19 de dezembro e o início das aulas do ano seguinte para 21 de janeiro, em virtude da realização da Copa do Mundo de Futebol no Brasil e Natal ser uma das cidades-sede.

Apesar de tantas divergências, percebemos pontos semelhantes nas referidas turmas, a saber: a frequência irregular dos alunos às aulas; há livros didáticos, mas estes permanecem na escola e, quando necessários, são retirados como empréstimo da biblioteca. Embora existam em número suficiente para todos os discentes afirmam que preferem assim, pois recebem dois volumes de livros referentes às séries cursadas em cada semestre e levá-los à escola seria um peso a mais no material; o hábito da leitura literária não é comum entre os estudantes que, em sua maioria, trabalham nos horários paralelos aos das aulas; gostam de ouvir alguém contar ou ler para eles mais do que ler em voz alta, portanto, estão mais disponíveis para ouvir do que para ler; são tímidos para apresentações ou leituras em público, no entanto, entre eles eram bastante participativos durante as aulas, apesar da indisciplina e impaciência; o uso do aparelho celular era permitido nas dependências da sala de aula, portanto era comum alunos desatentos, com fones de ouvido ou ouvir-se o som do aparelho durante as aulas quando deixados ligados reproduzindo arquivos sonoros; alguns discentes apresentavam dificuldades em interpretar e compreender do que havia sido lido ou de recordar conteúdos. Assim, a professora sempre iniciava a aula revisando o encontro anterior, pedindo para que exemplificassem ou comentassem a tarefa realizada anteriormente.

Diante destas constatações, decidimos realizar a oficina de leitura em ambas as turmas, levando em consideração que: a frequência em ambas era inconstante e desejávamos manter um público assíduo, mesmo que em pequeno número, durante a oficina para que pudesse acompanhar a narrativa e desenvolver as atividades que seriam propostas; a classe do EF era mais participativa e já realizava atividades voltadas à leitura; a turma do EM desenvolvia mais atividades gramaticais e, portanto, poderíamos contribuir para a formação leitora daqueles estudantes.

As informações colhidas nesta etapa foram significativas e nos auxiliaram na detecção das possíveis dificuldades que enfrentaríamos durante a execução do projeto, na reformulação de alguns pontos do nosso planejamento inicial, pois nosso objetivo maior era fazer com que o contato das turmas com o romance fosse algo prazeroso, semeando-lhes o gosto pela leitura.

4.4.2 Etapa Segunda - Oficina de leitura “Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?: leituras do popular”

Buscando respeitar os limites específicos de cada turma e as expectativas dos alunos, dividimos a oficina em sete encontros que ocorreram entre os dias 04.11 a 02.12 de 2013. Um dos objetivos iniciais de nosso experimento consistia em perceber as relações intertextuais entre o romance de Clotilde Tavares e outros textos da literatura brasileira e

universal. Embora tenham ocorrido alguns diálogos referenciais, como mostraremos no decorrer deste texto, à medida que percebemos algumas limitações literárias dos colaboradores primamos em contribuir com o processo de formação leitora e ampliação do universo literário dos colaboradores participantes já que, a partir do romance *A Botija*, foram abordados outros textos e gêneros textuais como o conto, a literatura de cordel, as xilogravuras e a recitação.

O romance foi lido integralmente em classe com e pelos alunos, a partir de estratégias que privilegiaram o diálogo entre a obra escrita por Clotilde Tavares e os textos-fonte nos quais a autora buscou subsídios para produzi-la. O intuito era observar a receptividade aos textos (romance, cordel e conto) pelos discentes e incentivá-los à leitura oral, estando sempre aberto o espaço para que expusessem suas impressões enquanto leitores. Trabalhamos a narrativa no formato de telenovela, isto é, pausando a leitura diária em capítulos estratégicos na intenção de instigar a curiosidade para o próximo encontro, favorecendo assim, o campo da formação leitora.

Embora os encontros da oficina fossem realizados em cada turma, pois mantê-las juntas implicaria ocupar horários de aula de outros professores, em dados momentos fez-se necessário uni-las o que não prejudicou seu andamento nem a participação e a compreensão narrativa dos discentes.

Nesta segunda etapa da experiência de leitura, serviu-nos como instrumento para coleta de dados o Mapa de Leitura, as atividades de produção textual e o questionário aplicado aos alunos e à professora colaboradora. É, pois a partir dos dados coletados que agora relatamos e analisamos os instantes que fizeram estes encontros. Embora as turmas fossem distintas, as estratégias de leitura realizadas em ambas foram semelhantes e as informações contidas neste trabalho encontram-se mescladas à realidade das classes envolvidas na oficina.

4.4.2.1 Encontro 1 - 04.11.13

Neste primeiro encontro, expusemos o propósito de desenvolver uma atividade relacionada à leitura e para tal contávamos com a colaboração das classes observadas, pois a participação de todos era de suma importância. Falamos sobre nossa condição de pesquisadora e apresentamos os detalhes acerca da oficina que seria realizada no EJA do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM). Embora já houvéssemos sido identificados pela professora JSL no início da fase de observação, julgamos necessário este momento, pois chegara a hora de por em prática nosso trabalho com a leitura e assumirmos as salas de aula.

Durante nossa fala justificamos a escolha do romance por ser uma obra pertencente à literatura potiguar e ainda pouco conhecida nos espaços escolares do estado. Entre os autores potiguares cujos trabalhos literários eram mais conhecidos e divulgados estavam Câmara Cascudo e, recentemente, Nei Leandro de Castro por intermédio do filme “O homem que desafiou o diabo”³² não da leitura da obra que o inspirou, *As pelejas de Ojuara* (1986). Explicamos que o referido romance é repleto de mistérios e de histórias que precisávamos acompanhar para compreender a narrativa. Assim, os capítulos seriam lidos aos poucos a cada encontro. Na conversa que se estabeleceu em sala os discentes afirmaram que ainda há muito a conhecer na poesia e na prosa potiguares e, inclusive, a história literária de Currais Novos e do Seridó, berço de José Bezerra Gomes e de tantos escritores e poetas líricos e populares como Celestino Alves, Luiz Carlos Guimarães, Suetônia Batista, Moacyr Cirne, Amazan, Sebastião Silva e os repentistas José Omar, José Lúcio, Geraldo Brito, Carlos Alberto, dentre outros.

Naquele momento, ressaltamos o quanto haviam sido importantes os momentos anteriores de observação para nosso conhecimento recíproco e a parceria firmada com a docente colaboradora para a evolução da experiência de leitura. Após a primeira conversa, avisamos que por se tratar de uma pesquisa acadêmica fazia-se necessário que as turmas assinassem um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” onde davam ciência do trabalho a ser realizado em sala e aceitavam colaborar para o desenvolvimento do experimento. Em seguida, responderiam um questionário escrito (ver anexos), elaborado com o intuito de conhecermos o perfil das turmas, auxiliando-nos no planejamento das aulas. As perguntas versavam sobre as preferências dos alunos concernentes à leitura, bem como a presença desta na sala de aula, ambientes de leitura que costumavam frequentar, influências recebidas e importância atribuída ao ato de ler.

Entregamos o “Termo de Consentimento” aos discentes, em seguida lemos, explicamos e orientamos seu preenchimento. Elucidamos ainda que a participação nas aulas da oficina não eram obrigatórias, pois não desejávamos que as leituras se transformassem em algo forçoso para os estudantes, afastando-se de nossos objetivos primordiais.

Após o preenchimento do “Termo de Consentimento”, distribuímos aos colaboradores o kit Mapa de Leitura³³ para que registrassem suas impressões acerca dos capítulos lidos e a metodologia empregada nesta ação durante os encontros da oficina, expor se gostaram ou não do texto, os aspectos e acontecimentos aproximados ou distanciados de seus horizontes de expectativas e o que modificariam no romance. Estas

³² Comédia brasileira lançada em 2007, dirigida por Moacyr Góes e baseada na obra *As pelejas de Ojuara* (1986) de Nei Leandro de Castro.

³³ O referido kit era composto por um pequeno caderno para as anotações, caneta esferográfica azul e borracha.

anotações constituíram, posteriormente, uma das fontes para coletas de dados acerca da experiência literária realizada.

4.4.2.1.1 O questionário

Após a entrega da folha do questionário realizamos a leitura oral e esclarecemos cada tópico às turmas. Destacamos que não era obrigatório respondê-lo ou se identificar na folha, mas que as colocações e sinceridade nas respostas seriam significativas para as atividades que desenvolveríamos, pois possibilitaria conhecê-los no concernente à leitura, se tinham o hábito de ler, a importância que a literatura ocupava em seu cotidiano, entre outras informações desta natureza.

Dos trinta e quatro discentes matriculados no semestre nas turmas acompanhadas pela professora JSL, vinte e dois responderam ao questionário proposto, representando 64,7% do total de alunos. Destes, apenas onze acompanharam os momentos de leitura durante toda a oficina, a outra metade a frequentou de modo esporádico. Aqueles que não responderam ao questionário o fizeram porque já não frequentavam as aulas no CEJA durante o período da intervenção.

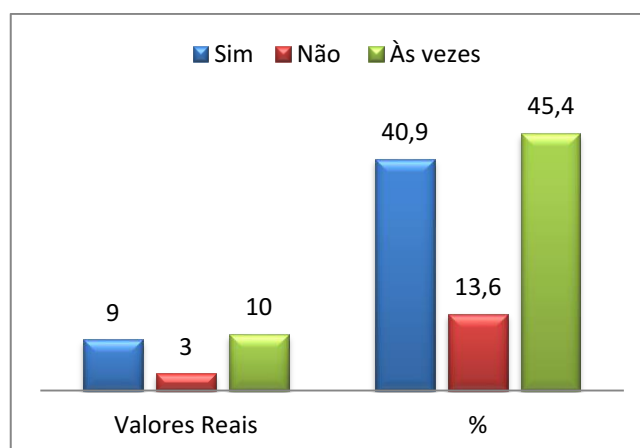
Durante este momento, os alunos expuseram de modo oral e escrito suas dificuldades quanto à leitura e testemunharam acerca de sua formação leitora como demonstraremos a seguir. As questões analisadas foram organizadas em quatro blocos considerando o tópico comum entre elas, a saber: 1- o leitor e a importância da leitura; 2- ambientes e veículos de leitura; 3- a leitura na escola e suas formas de avaliação; 4- influências leitoras. Vale ressaltar que alguns elementos são recorrentes nas análises abaixo expostas como a família e a escola, tendo em vista que estas instituições são fundamentais na formação dos sujeitos sócio-participativos.

4.4.2.1.2 O leitor colaborador e a importância da leitura

Você se considera um leitor? Por quê?

Este primeiro bloco de questões permitiu a avaliação de como o público-colaborador da pesquisa se percebe enquanto leitor e que importância esta assume em seu universo particular e coletivo.

Gráfico 1 – Colaborador leitor



Fonte - Silva (2014)

A questão inicial foi uma das mais significativas. As respostas nos impactaram, pois não esperávamos encontrar um número tão expressivo de leitores, e contribuíram com as estratégias metodológicas que seriam ministradas. Como é possível observar, quase a totalidade dos alunos (86,3%) se considera um leitor e apontam que, mesmo não gostando de ler tudo o que lhes é oferecido pela escola, limitando-se ao que lhes desperta interesse ou de não costumar exercer a atividade periodicamente (45,4%) o fazem porque lhes proporciona prazer. Ou ainda, por ser hábito adquirido na infância, para “aprender mais” (aluno ML10³⁴), ter acesso a informações e notícias momentâneas ou aprimorar conhecimentos linguísticos e ortográficos, como é possível observar na fala da aluna MA3 quando afirma “gosto de ler, pois além de ser um hábito me ajuda na ortografia e no conhecimento”.

Os discentes que afirmaram não gostar de ler pertencem à turma do EF e justificam que esta ação não é prática em seu cotidiano. Este dado nos revela que não só a imaturidade leitora, mas também a da própria vida, levando em conta que são alunos adolescentes, aliadas à multiplicidade de estímulos produzidos pelos aparatos tecnológicos e os meios de comunicação que fragmentam a capacidade cognitiva para atingirmos o maior número de informações possíveis, corroboram para tornar o estudante incapaz de fixar-se por longo período de tempo em atividades que exigem reflexão e análise, assim como o texto literário.

Alguns discentes aproveitaram o momento para apresentar seus depoimentos pessoais enquanto leitores. O primeiro foi FG11 que relatou gostar muito de ler, mas que “não tinha muito tempo” por trabalhar pela manhã e à noite responsabilizar-se com os

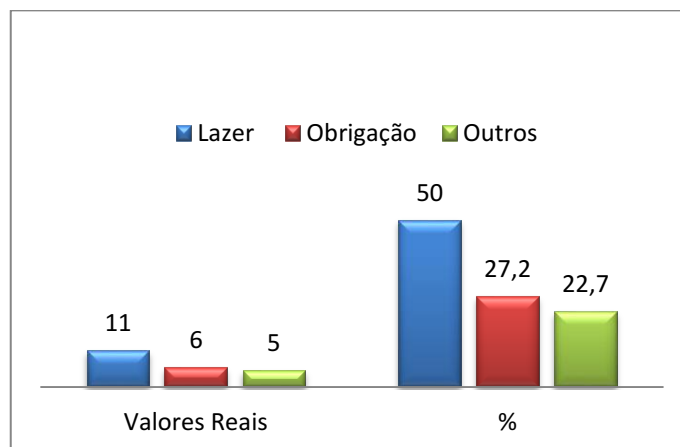
³⁴ Como exposto anteriormente, os discentes serão identificados pelas letras F ou M, para aqueles que frequentam o Ensino Fundamental ou Médio, respectivamente, seguidas pela primeira letra do nome e um número ordinal.

cuidados a uma parente adoentada não lhe sobrando tempo à leitura. O estudante F19 apresenta sérios problemas relacionados à leitura e à escrita e, diante do depoimento de FG11, afirma que também não é leitor -“não, então eu não sou não!”- com certo pesar no tom da voz, pois em seu caso trabalha pela manhã na lida rural e durante a noite está cansado para concentrar-se em atividades como a leitura.

Os testemunhos de FG11 e F19 apontam para o reconhecimento de que a leitura literária requer esforço e tempo para compreensão e interação com o texto. Assim, a ausência deste espaço temporal, colocado como empecilho às atividades leitoras, mantém ligação direta com as condições sócio-econômicas apresentadas por eles. Deste modo, assim como ocorre a tantos outros estudantes, o ambiente escolar assume a função de encaminhar a formação do aluno-leitor, pois o único contato que se preserva com o texto literário ocorre na e pela escola. Tal fato ressalta a importância que a realização de projetos voltados a atividades literárias, como este, podem assumir em sua execução e, assim, contribuir com a formação leitora destes discentes.

Você costuma ler por:

Gráfico 2 – Hábitos de leitura



Fonte - Silva (2014)

Para esta questão os estudantes tinham as opções de resposta “lazer”, “obrigação” e “outros” para que expusessem os motivos pelos quais recorrem à leitura. As repostas novamente nos surpreenderam, pois a metade dos alunos afirma ler por lazer. No entanto, este sentimento está relacionado a textos jornalísticos, de revistas e outros, como veremos adiante.

O colaborador MW6 pontuou que realiza leituras tanto por prazer quanto por obrigação, pois algumas lhe são impostas em sala de aula, as quais não gostaria de realizar. A partir da fala de MW6 podemos pontuar dois fatores que corroboram para o “não

gostar” de ler no ambiente escolar: a imposição realizada pela escola através de textos descontextualizados que não satisfazem os horizontes de expectativas de seus leitores, relacionando o ato de ler ao verbo “dever”, atividade mecânica medida pelo número de páginas vencidas (JOUVE, 2013; PENNAC, 2011); a não realização de atividades voltadas à formação e incentivo do hábito leitor. Em suma, a não criação de espaços onde a leitura fosse objeto de partilhamento com outros leitores do que foi lido e considerado importante (COLOMER, 2007; PENNAC, 2011).

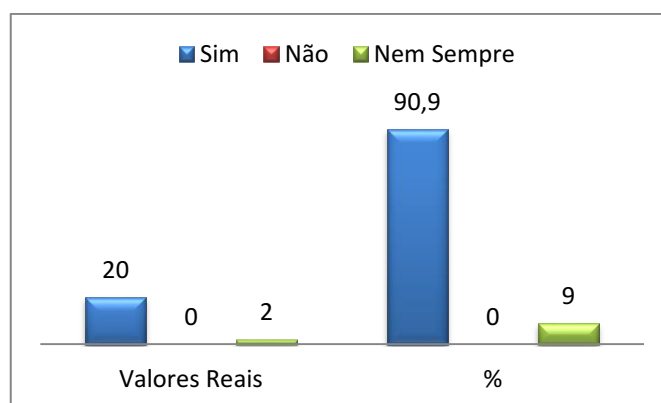
A organização de grupos de leitores, oficinas ou encontros quinzenais durante um dos horários da aula para relato e discussão dos textos seria o passo inicial para desmistificar a sala de aula como o lugar em que se lê por obrigação. Poderia, por outro lado, constituir uma significativa experiência literária onde é possível vivenciar o deleite nas páginas de um livro. Compartilhar experiências de leitura enriquece nosso repertório interpretativo a partir dos desafios simbólicos que propõe e das significações que as obras têm para os outros, proporcionando um diálogo permanente entre leitores/ textos, a troca de indicações de leitura e a ampliação os hábitos leitores.

O estudante FG11 afirmou “lazer. Eu leio por lazer. Eu acho bom”, mas como já havia citado não o faz constantemente dada a escassez de seu tempo para realizar as leituras que gostaria. A aluna MR5 pede a palavra e revela que não gostava muito de estudar e via na escola uma forma de escapar aos castigos impostos por sua mãe. A educanda é repórter de um canal de TV a cabo local e, embora demonstre atribuir à leitura uma função enciclopédica, pois permite acessar uma gama infinita de informações necessárias para a realização de seu trabalho, reconhece a importância do incentivo à leitura ainda na infância. Lamenta que, por motivos diversos, não a tenha vivenciado em sua tenra idade e adolescência tanto no ambiente familiar quanto escolar, buscando construir em seu filho o hábito de ler.

Na opção “outros” foram expostos aprendizagem, informação e interesse pessoal como motivadores ao ato de ler. Estas respostas nos levaram a indagar se os dados condiziam com a realidade leitora dos discentes ou estes assim afirmaram no questionário por saberem que a atividade a ser desenvolvida relacionava-se com o texto literário e, por algum motivo, sentiram-se inibidos a relatar as reais razões pelas quais leem. Ao cruzar as informações desta segunda questão com as da primeira acreditamos que as informações sejam verdadeiras, pois os alunos afirmaram que, mesmo não realizando leituras constantes a fazem quando o tema, título ou a informação lhes desperta interesse.

Ler é importante? Por quê?

Gráfico 3 – Importância da leitura



Fonte - Silva (2014)

A maioria dos estudantes, pouco mais de 90% como explicita o gráfico acima, responderam considerar a leitura importante enquanto apenas 9% afirmam que nem sempre esta é relevante. Diante desta pergunta, FL4 exprime “é, sem a leitura a pessoa não sabe de p... nenhuma”. E para as turmas pesquisadas tal importância se dá por proporcionar conhecimento e domínio da língua materna, melhorar a comunicação verbal e escrita, aquisição de informações acerca do que acontece no universo a nossa volta, compreensão de notícias veiculadas pelas mídias escritas, auxiliar na formação profissional e nas relações pessoais, “porque em tudo tem um pouco de leitura, romantismo, etc” (FM8). Portanto, sua ausência limita os saberes linguístico e enciclopédico. A expectativa dos alunos quanto aos estudos que estão adquirindo está voltada para o mercado de trabalho ou a simples conclusão do segundo grau e, assim, suas falas refletem-na. Esta realidade nacional foi sentida quando, durante a intervenção, cerca de quatro alunos desistiram de concluir o ano letivo por conseguirem um trabalho cuja carga horária coincidia com o horário das aulas.

Aqueles que responderam “nem sempre” justificam suas respostas afirmando que não gostam muito de ler ou como afirma o aluno MW6 “porque nem tudo que está escrito vale a pena se ler. Às vezes são coisas idiotas que pessoas irritantes escrevem”. MW6 nos aponta um dado importante e abordado por Jauss (1994) em seus estudos, o horizonte de expectativas do leitor que é construído a partir do conhecimento prévio deste acerca da temática ou gênero das obras lidas e resultante das mais diversas motivações. Desse modo, a reação primeira do leitor à obra e o diálogo que se estabelecerá entre ambos são determinados por este horizonte de expectativas. MW6 expressa, pois que as leituras nem sempre satisfazem suas expectativas e, portanto, “não valem a pena serem lidas”. Em outro momento, ele reafirmará que embora goste de contos e mangás não costuma frequentar a biblioteca por “não ter o que eu gosto de ler”. O aluno não expressa que tipos de contos atraem sua preferência, mas explicita um fator a ser observado em nossas bibliotecas, a ausência das HQs (Histórias em Quadrinhos) em seus acervos bibliográficos.

Por associar a imagem e o texto escrito, construindo uma dinamicidade na compreensão leitora, as HQs atraem a atenção de crianças, jovens e adultos. Tanto o fazem que alguns clássicos da literatura brasileira e universal como o *Guarani*, de José de Alencar e *Hamlet*, de William Shakespeare, têm sido traduzidos para este formato com o intuito de atingir um número ainda maior de leitores das mais variadas faixas etárias. O PNBE tem sido o responsável pela inclusão, ainda tímida, destas traduções nas bibliotecas públicas e escolares.

Como se pode observar, nenhum estudante desconsiderou a importância da leitura, percebendo-a como essencial seja para inserção no mercado de trabalho, aquisição de conhecimentos linguísticos e informações momentâneas, obtenção da certificação do curso, promoção no trabalho ou mesmo locomoção, localização e comunicação diária.

Ao final destas primeiras análises, notamos que as respostas dos discentes reforçam a premissa que a escola e a família são primordiais enquanto formadoras não somente de cidadãos, mas também de leitores crítico-participativos, reflexivos e transformadores sociais. Outro ponto a ser considerado no concernente ao ensino na EJA são o tempo destinado para estudos e o mercado de trabalho como fatores que interferem no aprendizado, permanência e desempenho dos educandos no ambiente escolar.

4.4.2.1.3 Ambientes e veículos de leitura

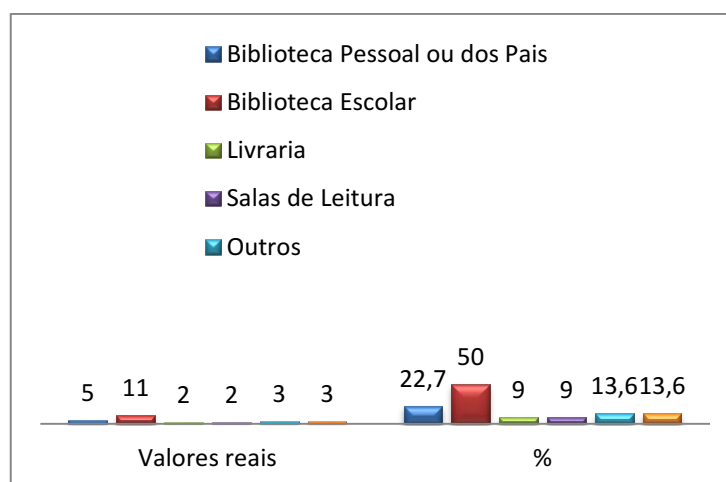
Você costuma frequentar ambientes de leitura?

Sendo sabedores que nosso público-colaborador se considera leitor mesmo que seja em momentos específicos, procuramos neste bloco de perguntas investigar em que instantes e espaços ocorrem este contato com os textos sejam eles literários ou não, os veículos empregados na efetivação do ato de ler e se esta ação ocorre sob alguma influência direta ou indireta.

Quando indagados se costumavam frequentar ambientes relacionados diretamente à leitura 18,1% afirmaram que não frequentam tais espaços por não terem afinidade com os mesmos ou não gostarem de ler, assim as informações lhes chegam comumente através dos meios de comunicação audiovisuais como a TV, o rádio, a internet. A maior parte dos estudantes apontou que “raramente” costumam frequentar dados espaços, por vezes, os únicos momentos nos quais adentram tais lugares é por meio de atividades desenvolvidas durante as aulas. Uma pequena parcela de alunos, apenas oito alunos dos que responderam ao questionário, afirmaram visitar, costumeiramente, ambientes de leitura.

Que ambientes de leitura costuma frequentar?

Gráfico 4 – Ambientes de leitura



Fonte - Silva (2014)

Esta questão permitia ao aluno apontar mais de uma possibilidade de resposta e, conforme explicita o gráfico, os ambientes de leitura mais visitados pelos discentes são a biblioteca escolar, seguida dos acervos pessoais dos mesmos ou de seus pais e de “outros” como a internet, o empréstimo de livros realizado por amigos e parentes ou a leitura ao ar livre. Novamente, surge a imagem da escola como o principal meio de contato do aluno com a literatura, pois é a partir das atividades desenvolvidas por ela que muitos alunos têm acesso ao universo literário. Daí a importância dos professores serem, eles mesmos, leitores e mediadores responsáveis pela promoção do encontro entre o leitor e o livro (PETIT, 2008). No entanto, reconhecemos que, embora seja preponderante, apenas o desempenho do papel social da escola não é suficiente para a formação de um leitor, considerando que os estímulos proporcionados pela instituição escolar necessitam estenderem-se à família e à sociedade.

Foram apontados ainda, como espaços de leitura frequentados, idas à livraria e salas de leitura. Como a cidade de Currais Novos não dispõe de livrarias, supomos que os alunos leitores as visitam quando realizam viagens à capital do estado, as mais próximas que dispõem de espaço para o leitor folhear e ler as obras, as existentes na cidade e nos municípios vizinhos são mistas por oferecerem os serviços de livraria e papelaria não dispondo deste espaço reservado ao visitante. Quanto às salas de leitura apontadas, acreditamos estarem relacionadas ao espaço do qual dispõe o Grupo Casarão de Poesia³⁵ ou da biblioteca municipal Dr. Antônio Othon Filho cuja sede é vizinha à instituição de ensino na qual realizamos esta pesquisa.

³⁵ ONG situada na cidade de Currais Novos/ RN, criada por um grupo de amigos com o objetivo de incentivar e propagar a leitura, a cultura e a arte no Seridó Oriental. O Grupo Casarão de Poesia possui sede no centro da cidade e conta com a estrutura de uma biblioteca, salas de leitura e espaço cultural.

Você costuma ler textos pela internet?

A maior parte dos discentes colaboradores, cerca de 54%, possui acesso fácil à internet seja através da sala de informática da escola, dos celulares que lhes permitem conectar a rede ou de computadores pessoais no ambiente familiar. Estes afirmaram realizar leituras por meio do espaço virtual tanto no espaço da instituição quanto no familiar.

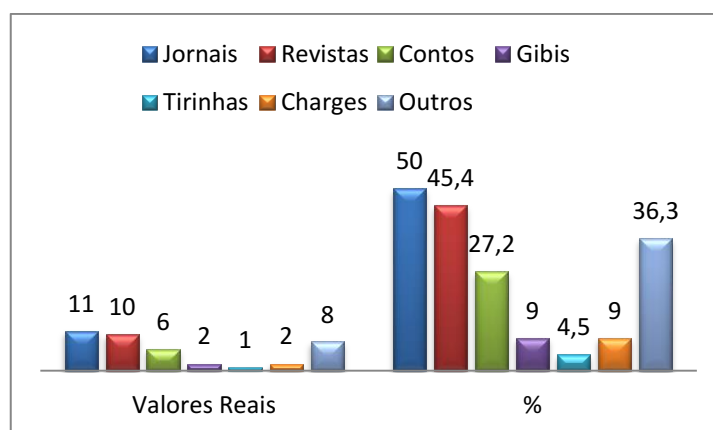
Os dados mostram um número proporcional entre os participantes que só utilizam a internet como instrumento para leitura “às vezes” (22%) e os que não costumam realizá-la com o auxílio desta ferramenta (22%). Tais fatores acontecem por nem sempre ser possível acessar a rede na instituição, não possuírem computador doméstico ou tê-lo sem acesso a internet, ou ainda não dispor de tempo suficiente para realizar determinadas tarefas, considerando que o aparelho atende às necessidades de várias pessoas da família.

O CEJA possui, além da sala de informática, o sistema de internet *wi-fi* que abarca todo seu espaço interno. No entanto, o acesso a ele é disponibilizado apenas aos funcionários. Aos alunos era disponibilizada a Sala de informática que, no turno vespertino, só era monitorada às quartas-feiras, permanecendo fechada nos demais dias da semana. A escola também representa para alguns estudantes um dos meios, senão o único, de contato com o universo internauta, já que não dispõem de computador doméstico, tendo que realizar visitas as *lan houses* para trabalhos de pesquisas e leituras. Tendo um papel social de fundamental importância, cabe à escola incorporar a ele a inclusão digital dos indivíduos aos quais forma.

As transformações tecnológicas e as informações nos chegam de forma tão rápida que, por vezes, não conseguimos acompanhá-las. Porém, esta rapidez tecnológica nos campos da informação e da comunicação que vivenciamos em nosso cotidiano tem chegado às escolas de forma lenta. No ambiente escolar observado, assim como no restante do país, a internet ainda é pouco utilizada como recurso didático no processo ensino-aprendizagem entre professor/aluno. Embora, boa parte das instituições disponha de material e de recursos para uso pedagógico do computador sua utilização é recorrente pela administração das escolas e eventualmente pelos docentes durante as aulas. Como entraves ao uso da informática, enquanto recurso didático, são citados: a infraestrutura do espaço escolar que, por vezes, é deficiente; a formação dos professores para lidar com os equipamentos e dinamizar as estratégias de ensino, visando o desenvolvimento das habilidades e competências do alunado, pois a simples utilização do quadro-negro, giz e livro didático não mais satisfaz docentes e discentes embora sejam e continuarão sendo utilizados.

Que tipos de textos lê?

Gráfico 5 – Leituras na internet



Fonte - Silva (2014)

Nesta indagação, os colaboradores poderiam informar mais de um gênero textual que costumam consultar quando estão conectados. Estes nos informaram que leem jornais (50%), revistas (45%) ou outros textos (36%) como notícias, mitológicos, filosóficos, autoajuda, mangás, de suspense ou cujo “romance” tenha sido “destruído”, como explicita a aluna FJ3. Foram ainda citadas as postagens de blogs, facebook e sites de entretenimento de forma geral. Outros gêneros foram ainda citados, a exemplo dos contos, tirinhas e charges.

Embora não esteja explícito na questão, ao ler o questionário e expor cada uma das possibilidades de resposta, solicitamos que os estudantes informassem neste espaço os gêneros e tipos textuais que costumavam ler, não restringindo as respostas apenas àqueles que eram encontrados nas páginas da internet. Percebemos que os estudantes buscam, independente do meio empregado para tal, informações que lhes sejam úteis no dia-a-dia, seja para conversar com um amigo ou para expressar alguma opinião, facilitando assim, sua comunicação com os demais sujeitos do seu círculo de convivência. As únicas opções que se aproximaram das leituras literárias que pretendíamos realizar foram os contos, os textos de cunho mitológico e as narrativas de amor com fins trágicos, a exemplo de Romeu e Julieta.

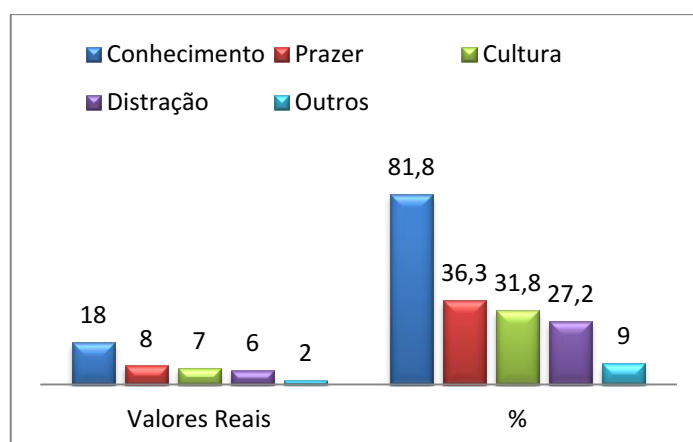
Ao correlacionar os dados já expostos com o fato dos textos de cunho literário terem sido pouco citados, somos levados a acreditar que boa parte dos discentes da EJA, e não apenas desta modalidade de ensino, não percebem a leitura literária como essencial à sua formação como leitor e cidadão. A literatura é transgressora, capaz de romper as barreiras do cotidiano e nos conduzir a outros mundos e outras vidas, a compreender as relações humanas e os contextos sociais nos quais estão envoltas, conhecer a si mesmo e ao outro.

Contudo, as respostas apontam para uma realidade: a quase ausência da literatura na escola e no cotidiano dos participantes. A leitura é concebida pela maioria dos colaboradores como um processo mecânico de decodificação e assume uma função utilitarista, vinculada às prioridades econômicas e necessárias às praticidades da vida cotidiana como o falar e escrever bem para aprimorar o processo comunicativo, acesso ao mercado de trabalho, aprovação em processos seletivos, entre outras. Embora busque suprir as necessidades dos alunos, o papel da escola também é promover a função social da leitura literária que é possibilitar aos sujeitos a formação e reflexão crítica. E, se ela não mais puder “enriquecer a vida e o pensamento [...], de fato, [...] está em perigo” (TODOROV, 2009, p. 12).

4.4.2.1.4 A leitura na escola e suas formas de avaliação

Para você a leitura traz:

Gráfico 6 – Função da Leitura



Fonte - Silva (2014)

Esta questão de múltiplas escolhas nos revela dados importantes quanto à função que a leitura exerce no cotidiano do alunado. Como vem sendo demonstrado ao passar dos anos e no decorrer deste relato, a transmissão de conhecimentos tem sido determinante no interesse pela (re)descoberta da leitura. O segundo ponto apresentado é o prazer que esta proporciona aos jovens leitores. No entanto, ao que parece, poucos são os casos em que este prazer está relacionado à leitura de textos literários, estando atrelado ao fato do estudante selecionar o gênero o qual deseja ler seja ele uma revista, uma HQ ou um jornal. O “conhecimento”, como já foi citado associa-se à aquisição de informações práticas as mais diversas atividades diárias, a aquisição de domínio sobre a linguagem escrita, estar sempre bem informado e ao mercado de trabalho.

Você acha que a leitura deve ser obrigatória na escola? Por quê?

Todos concordam que a leitura deve fazer parte do contexto escolar, pois para grande número destes alunos a escola e as atividades desenvolvidas por ela não estão associadas também à formação de sujeitos crítico-participativos, mas somente à mão de obra qualificada para o mercado trabalhista, objetivo que os leva a frequentar ou regressar aos bancos escolares. Percebe-se que, na visão da maioria dos educandos, neste universo de qualificação profissional e aprendizagem a leitura não poderia estar ausente, considerando que ela se faz necessária em todas as atividades cotidianas, pois em “tudo é preciso ler” como afirma a estudante FM8. No entanto, algumas respostas nos chamaram a atenção e corroboram com algumas discussões já apresentadas no decorrer deste texto, permitindo observar alguns pontos importantes. Vejamos:

“Porque se o aluno em casa não tem o hábito da leitura a escola poderá despertar o gosto da leitura” - MR5

“Pra podermos aprender a gostar da leitura” - MD2

“Na escola descobri o gosto pela leitura” - FA5

Na argumentação destas estudantes é perceptível um ponto que tem sido retomado a cada bloco de questões por estar atrelado à formação cidadã e leitora dos colaboradores desta oficina e, consciente ou inconscientemente, é o teor de suas falas. Tratamos da relação família/escola/leitura. As alunas explicitam esta relação como primordial à formação de leitores proficientes quando a aluna MR5 afirma que a escola “pode despertar o gosto da leitura” nos indivíduos que não adquirem este hábito no ambiente familiar e consideram que, participando das atividades desenvolvidas pela instituição escolar, o estudante pode “aprender a gostar da leitura” (aluna MD2), descobrindo “o gosto” (aluna FA5) por ela. Ao passo que denunciam a ausência da formação leitora ou de seu incentivo no ambiente familiar, provocando um afastamento do sujeito leitor em formação da literatura, reforçam o espaço educacional enquanto fomentador do hábito e do gosto pela mesma, acabando por transformar-se no principal contribuinte à formação leitora dos indivíduos. Pois é neste ambiente em que grande parcela do público, especificamente os jovens, têm acesso aos textos literários e contato com a leitura que estes suscitam, podendo realmente transformar a realidade destes discentes. Como também é perceptível, há entre os alunos aqueles que de início demonstram interesse pela leitura, mas outros acabam por descobri-la durante os exercícios desenvolvidos em sala pelo mediador, como ocorreu com a aluna FA5.

Outro fator primordial na formação de leitores literários e na empatia do leitor com o texto é o conhecimento acerca dos interesses dos estudantes, facilitando a sugestão de títulos à comunidade de leitores. Rildo Cosson, em sua obra *Letramento literário: teoria e*

prática (2011) nos aponta outro caminho para adentrarmos no universo da literatura que seria a relação entre as obras e outras linguagens, entre o considerado tradicional e o moderno. Como exemplo, o autor nos cita os contos de fadas recontados pela TV, cinema, teatro. Indicar uma obra que dialogue com outros gêneros e linguagens favorece o entendimento de como uma história pode ser contada das mais diversas maneiras, ajudando e provocando o senso crítico.

“Porque temos vergonha e sendo obrigatório a gente lê”- FR1

O aluno FR1 levanta outra dificuldade enfrentada pelos profissionais em educação, os estudantes resistem às estratégias de ensino relacionadas às atividades de leitura. Formas de resistência são percebidas desde a oposição ao ato de ler, a uma pesquisa a ser realizada na biblioteca escolar ou mesmo a socialização de opiniões diante dos demais colegas. Tais objeções podem ser causadas por dificuldades em organizar as falas e compartilhá-las, pois seu repertório de vocabulário e leitura ainda é limitado. Portanto, envergonham-se em exprimir opiniões. Todavia, o fato desses exercícios de compartilhamento estarem sob a égide da “obrigatoriedade”, associados a alguma nota avaliativa, auxiliam o aluno a encontrar formas para enfrentar suas dificuldades pessoais.

“Porque sempre é bom ler, entrar em mundos diferentes” – MN7

A leitura é indispensável ao ser humano e o texto literário deve estar sempre presente. No entanto, é na sala de aula, considerada o espaço da literatura por excelência, que ele deve ser lido e discutido.

Na observação da aluna, notamos que ela possui certa familiaridade com a leitura literária não apenas a realizada na instituição escolar, mas também em seu exterior. A concepção de leitura que MN7 demonstra possuir vai além daquela utilitarista que, até então, havíamos encontrado nas respostas de grande parte dos colaboradores. Esta é compreendida também como meio de participação social ao possibilitar conhecer a si e ao outro e fonte de prazer, uma porta de entrada para embarcar nas histórias, conhecer “mundos diferentes”, traçando com a narrativa um contrato de leitura, que lhe permitirá preencher os vazios existentes no texto, aguçando-lhe o interesse pelo literário. A escola deve manter aberta esta passagem entre os mundos real e imaginário ao fomentar o ato de ler em seu ambiente. Eis a leitura de fruição, o hábito de ler por prazer, estabelecendo entre o leitor e o espaço narrativo um jogo de possibilidades interpretativas, articuladas pelo processo de produção de sentido construído pela linguagem.

Para tanto, demanda que o texto literário estabeleça uma relação de afinidade com o leitor e a fantasia torna-se, então, o elo entre os dois mundos, convidando todos a fazerem

parte de um só elenco: o elenco da vida. Os elementos fantásticos têm uma função importante nas narrativas, pois é através deles que as situações ruins são ressignificadas e, tanto a criança quanto o adulto, adquirem autonomia sobre a própria vida. É assumindo riscos e responsabilidades na fantasia que as personagens aprendem a lidar com as dores da vida real.

À escola cabe cumprir o papel de mostrar aos discentes que o texto literário é mais que pura ficção, que este não serve apenas de leitura obrigatória para interpretações simplórias contidas nos livros didáticos ou para preencher fichas de leitura, mas que a literatura tem o poder de ampliar nosso campo de visão para o mundo que se faz presente na sala de aula, através da linguagem e representação a cada texto lido.

Nas falas em que a literatura deve ser obrigatória na escola apenas “às vezes”, destacamos:

“Porque tem vezes dos alunos estarem sem vontade de ler, mas leem por obrigação” - FJ3

“Porque cada aluno tem seu gosto por leitura, nem sempre vão gostar do que se passa para ler na escola” – MW6

Nas respostas acima apresentadas, percebemos certa oposição às atividades de leituras solicitadas na instituição de ensino. De um lado, a disposição pessoal do educando à realização da tarefa, pois “tem vezes dos alunos estarem sem vontade de ler”, cumprindo-a obrigatoriamente por servir a fins qualitativos e quantitativos de avaliação. Enquanto do lado oposto, encontra-se o gosto pessoal dos discentes, já que “nem sempre vão gostar do que se passa para ler na escola”. Em ambos os casos, seja por obrigação ou até mesmo não satisfazendo suas preferências pessoais por determinados estilos literários, os exercícios relativos à leitura são realizados pelos educandos.

4.4.2.1.5 Influências leitoras

Por último, indagamos quais as influências ao hábito de ler os colaboradores haviam recebido da família ou da sociedade. As respostas colhidas reforçaram as questões até aqui apresentadas, isto é, estas instituições como principais orientadoras da formação leitora. Observamos que a questão levantada foi suprimida porque os colaboradores não receberam influência relevante. Desta forma, foram destacadas a importância da leitura para a vida prática – trabalho, aquisição de informações, ativar a memória – e o valor do ambiente em que circulam para obtenção da vivência leitora. As demais respostas apontam a família como principal motivadora à leitura. Vejamos algumas destas respostas:

Mia famina e cina lemuto e eu peto atecao (Minha família ensino a ler muito e eu presto atenção) - FI9
Quem me ensinou a ler foi a minha mãe, ela gosta de ler muito e quando eu tinha tempo eu lia com ela - FM8
Eu recebo influências da minha mãe – FE7
Minha família diz que a leitura é importante – FA5
Meu irmão [...]ele é um ótimo leitor e me influencia – ME9

Os incentivos à leitura partem, geralmente, dos parentes mais próximos como a mãe e os irmãos. Embora a família seja apontada como o expoente influenciador do hábito de leitura, as respostas apontam que este ato permanece apenas no encorajamento verbal do mesmo, necessário ao crescimento pessoal e profissional. Raros são os momentos nos quais o ambiente familiar é citado como exemplo de leitores como ocorre com os estudantes FM8, FE7 e ME9. Estas experiências literárias realizadas no ambiente familiar, retomando as rodas de conversas dos narradores orais são, de fato, as formadoras de leitores proficientes. A fala da aluna MA1 - “*Nem um pouco. Meus familiares são pessoas pobres de cultura, etc... Tenho problema até hoje em escrever e em leitura por esse problema*” – demonstra os prejuízos que a ausência destes momentos podem ocasionar: dificuldades não somente em realizar leituras futuras, mas em estabelecer elos comunicacionais verbais e escritos, tendo em vista que leitura e escrita estão inter-relacionadas.

Minha família me incentiva. Não por falta de coragem, mas por falta de tempo – MJ8
Hoje em dia a minha maior influência é o trabalho, pois requer de minha pessoa mais aprendizado da língua portuguesa – MR5

Outros apesar de citarem a família como responsável por sua formação leitora, apontam o quesito trabalho como empecilho ao seu desenvolvimento leitor ou, ao contrário, como principal influenciador para o mesmo, requerendo um conhecimento e domínio cada vez maior da língua materna.

O professor que me incentivou a ler – FP6
Da família não, mas da mídia é algo bem visado – MA3
Família, a convivência me influencia. Já a sociedade me afeta de acordo com a sua arrogância, mas tudo que está ao nosso redor pode me influenciar em relação á leitura por seus bons ou maus lados – MW6
Da família, todas. Da sociedade, nenhuma – FR1

Os participantes FP6 e MA3 pontuam o ambiente escolar, através da figura do professor, a mídia e a sociedade em geral como estimuladores à prática de ler. A escola é apontada como a segunda maior contribuinte e fomentadora desta prática, reafirmando que ela não é a única responsável pela formação cidadã e leitora dos sujeitos. No concernente ao incentivo propagado pela sociedade e pela mídia, percebemos que os discentes são sabedores da condição utilitarista das informações propagadas por ambas, direcionam o

foco de atenção dos leitores aos mais variados interesses, conforme desejam ser de conhecimento do público.

Uma influência boa de ler é termos mais conhecimento do que a leitura traz pra nossa vida – MD2

Para a aluna MD2, a aquisição da prática de leitura e a consciência de seus benefícios na vida dos sujeitos já seriam pontos suficientemente fortes para que seu hábito fosse recorrente nas instituições familiar e escolar. Conforme Cosson (2011, p. 17), “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor”, pois a experiência com a leitura literária nos permite vivenciar com o outro e através dele situações que nos permitirão conhecer a nós mesmos e a vida. Outros estudantes responderam não receber qualquer contribuição leitora da família ou da sociedade.

Comunicamos aos estudantes que na aula seguinte iniciariamos a leitura de *A Botija* (2003) e solicitamos para que trouxessem o Mapa de Leitura a ser utilizado para suas anotações. Após a saída dos mesmos da sala, iniciamos uma avaliação em conjunto com a professora JSL. Sabíamos que os discentes do EF realizavam as tarefas propostas ao seu contento, conforme “o tempo deles” (JSL) e que isto poderia, em algum momento, influenciar o andamento da oficina. No entanto, quase todos efetuavam as atividades propostas durante as aulas. Outro ponto abordado foi o fato de alguns alunos que, mesmo frequentando a sala de aula, já “desistiram há muito tempo de estudar” (JSL), pois não participavam das intervenções em sala e pouco participavam das aulas.

4.4.2.2 Encontro 2 - 05.11.13

Todas as atividades desenvolvidas durante esta oficina de leitura contaram com a presença da professora colaboradora JSL, auxiliando-nos no necessário quanto a aula em si e a organização do espaço escolar.

Os encontros literários aqui relatados tomaram por fundamento à elaboração de suas estratégias de leitura os estudos de Cosson (2011, p. 40 – 47) quando este afirma que a leitura deve ser compreendida como um processo linear a partir de três etapas: antecipação, decifração e interpretação. A *antecipação* consiste nas operações realizadas pelo leitor antes de adentrar no texto, sendo relevantes os objetivos da leitura e os elementos que materializam o texto como capa do livro, título, número de páginas, entre outros. Na *decifração* entramos no texto por meio das letras e palavras e quanto maior for nossa familiaridade com elas melhor será este processo. A etapa de *interpretação* diz respeito às “relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto”. Esta etapa está

centrada nas inferências que o leitor realiza ao entrelaçar as palavras com o conhecimento que tem do mundo, negociando os sentidos do texto em um “diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Desse modo, os pressupostos para que se desenvolva um letramento literário, de fato significativo, aponta que o centro deverá ser sempre a experiência com texto o literário. Neste caso, tornam-se importantes tanto a leitura quanto as respostas que construímos para ela na interação texto/leitor.

O segundo encontro deste experimento ocorreu na sala da TV Escola com ambas as turmas reunidas. Para este momento, objetivamos apresentar aos colaboradores o romance *A Botija* (2003) e o personagem Pedro Firmo. Neste sentido, foram formuladas hipóteses a partir das análises dos elementos extratextuais que compõem a referida obra, a saber: título e possíveis temas e histórias que poderia abordar, capas das duas edições do livro para traçarmos paralelos entre as suposições advindas com o título e o que nos mostravam as ilustrações. Na elaboração do personagem Pedro Firmo mostramos aos alunos a imagem de um trabalhador na arte do couro para que inferissem sobre a representação de seu nome e outras características como idade, profissão, lugar onde morava, se possuía sonhos e quais poderiam ser. Tais construções seriam confirmadas ou refutadas a partir da leitura dos dois primeiros capítulos de *A Botija*, etapa posterior ao contato inicial com a obra.

Os referidos capítulos narram o cotidiano de Pedro Firmo na fazenda Porteira Roxa, interior de Minas Gerais. Homem solitário e que aos cinquenta anos desconhecia seu passado. Sonhava todas as noites com uma botija enterrada em uma tabacaria no Recife. Certo dia, ele decide embarcar num trem e ir em busca da realização deste sonho, mas a viagem é interrompida por duas vezes: pela queda de uma barreira de terra sobre os trilhos, provocada por uma forte chuva e, em seguida, pela fuga de seu cavalo, comprado às margens da estrada para que seguisse viagem, ficando Pedro desolado sob a chuva. Após longa caminhada avista ao longe uma luz e para lá se dirige.

Para este primeiro momento de contato com o texto, chegamos ao colégio com antecedência para preparar o ambiente à recepção dos alunos. Como a história narra a busca por um tesouro pretendíamos antecipar e disseminar esta atmosfera de mistério por toda a escola, assim, espalhamos plaquetas e setas indicadoras pelos corredores, levando aqueles que as seguissem, como em uma caçada ao tesouro, a um determinado ponto próximo à sala onde aconteceria o encontro da oficina. As placas convidavam o público à leitura: *você conhece histórias de encantamentos, de mistérios a serem desvendados, de tesouros a encontrar ou de amor verdadeiro? Que tal vivermos algumas destas histórias juntos? Estou à procura de um tesouro e preciso de sua ajuda. Aceite ser meu companheiro*

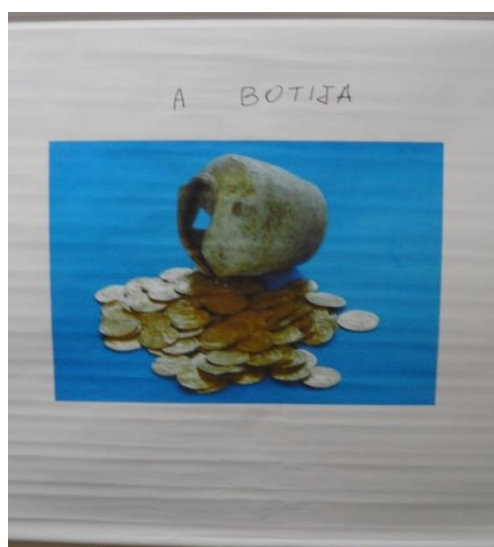
*nessa aventura!*³⁶. As setas, espalhadas desde a entrada principal da instituição, levavam à marcação “X” onde se encontrava uma pequena botija repleta de pepitas de ouro e prata que eram balas embrulhadas em papel laminado dourado e prateado, respectivamente. Pretendíamos prender a atenção dos estudantes e aguçar-lhes a curiosidade e a imaginação por meio dos sentidos.

Aguardamos a chegada dos estudantes que frequentavam a escola. Alguns deles atentaram à novidade, outros sequer notaram as placas ao longo do corredor. Quanto aos nossos colaboradores apenas dois alunos perceberam as indicações, a maioria só as observou ao chegarem ao ponto final da trilha de leitura, limitando-se a pegar as balas.

Esta estratégia pretendia antecipar aos alunos como seriam os encontros da oficina, uma busca constante a um tesouro, seguindo pistas e indicações, desvendando novas histórias. Embora, inicialmente, a dinâmica não tenha sido percebida por todos, estes tiveram sua curiosidade aguçada para a narrativa que iriam vivenciar a partir daquele momento. Alguns professores ao chegarem à instituição se mostraram surpresos e curiosos com o que poderiam encontrar ao final da trilha, a exemplo do professor de biologia que indagou “a escola está diferente hoje. O que vai acontecer? É alguma apresentação dos alunos?” e a vice-diretora que expressou “Hum, o que será que vai acontecer? Estou curiosa!”.

O interior da sala foi preparado com dois banners afixados ao quadro negro. O primeiro, contendo a imagem de uma botija e o segundo, um seleiro na sua lida diária. Vejamos o primeiro deles:

Figura 1 – Banner com o título do romance



Fonte - Silva (2014)

³⁶ Ver anexos.

Na mesa estavam dezenas de rolos de papel xerografados contendo os capítulos a serem lidos durante as atividades e sobre os quais repousavam moedas de chocolate no valor de R\$ 1,00³⁷. Os capítulos do romance a serem entregues aos alunos estavam enrolados para dar a impressão de algo secreto e assemelhar-se a um antigo mapa do tesouro, mantendo em sala a atmosfera de busca iniciada anteriormente nos corredores da escola. Como toda caça ao tesouro começa mediante algum estímulo ou pista que levam piratas experientes ou homens comuns em busca da realização deste desejo e, conseqüentemente, ao lugar marcado onde estariam os baús ou as botijas com o restante da riqueza sonhada, imaginada, a moeda que acompanhava os textos-mapas simbolizaria este incentivo que os conduziria ao tesouro tão sonhado por Pedro Firmo.

Alguns alunos que não haviam estado presentes nas aulas anteriores, mesmo nas observadas durante a primeira fase, se fizeram presentes e lhes foi entregue e discutido o questionário e o Termo de Consentimento distribuído na aula anterior para que também os preenchessem e respondessem. Esta cena ainda se repetiria nos dois encontros seguintes, pois como já foi relatada neste trabalho, a frequência dos discentes às aulas é irregular.

Ao entrar na sala da TV Escola e observá-la, o aluno FG11 exclama: “- Vixi, é tesouro em todo lugar hoje é?”. Ao que respondemos ser uma boa observação, pois este seria o tema da história. Tal exclamação demonstra que o aluno se vê envolto num ambiente relacionado à narrativa a ser contada. Informamos que aquele era o primeiro encontro da oficina para a leitura do romance e indagamos se eles, ao chegarem à escola haviam sido curiosos e acompanharam a trilha do tesouro que foi traçada desde o início da escola, fazendo-lhes um convite à leitura. Alguns sinalizam afirmativamente com um gesto de cabeça. Dissemos então que se eles ali se encontravam era porque haviam aceitado o convite e a partir daquele momento iríamos iniciar nossa aventura de caça ao tesouro.

Voltamo-nos para o banner que estampa a imagem de uma botija³⁸ e questionamos o que esta lhes lembrava. Foram citados pratas, ouro e dinheiro. O aluno MJ8 aponta que lhe traz recordações de “uma botija”. Indagamos o que seria uma botija e a aluna FM8 exclama: “meus avôs costumam dizer que é quando uma pessoa guarda uma coisa preciosa”. Expomos aos presentes que nem sempre existiram os serviços bancários dos quais dispomos atualmente e que nesta época, os abastados guardavam tudo o que possuíam de valor em potes de barro ou louça e os enterravam em segredo. Quando faleciam sem confessar tal mistério, vinham revelar a alguém, por meio do sonho, o lugar onde o havia enterrado. Só o escolhido conhecia o caminho e só ele poderia arrancá-lo. Durante nossa fala, procuramos mesclar fatos reais e aspectos pertencentes ao imaginário

³⁷ Ver anexos.

³⁸ A palavra botija tem sua origem etimológica no latim *butticula* que significa frasco ou garrafa, diminutivo de *buttis* que designa tonel, barril.

popular, percebemos que os estudantes ouviram em silêncio, como que já envolvidos pelo mistério em torno do que acabávamos de contar.

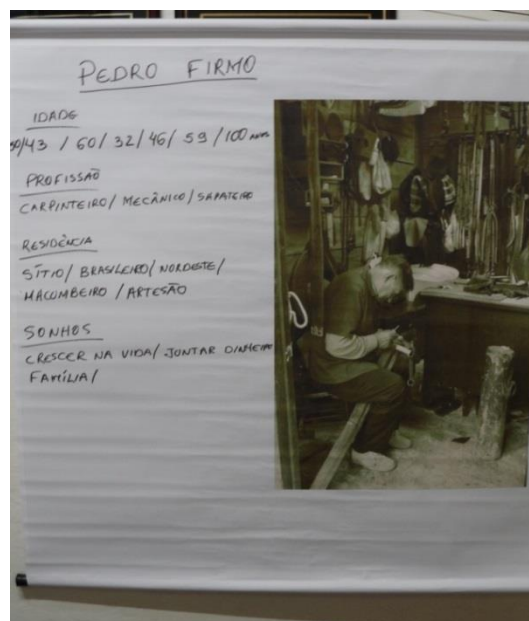
Ao final, muitos afirmaram já terem ouvido histórias semelhantes a esta. Então, perguntamos quem gostaria de contar uma das histórias conhecidas. A aluna FM8 diz que “minha avó me contou que em sonho tinham dado a ela uma botija e ela disse que viu o canto e tudo, mas não vai, não”. FE7 também relatou que quando morou na zona rural de Mossoró “veio uma alma e deu uma botija a um homem de lá, ele contou pra mulher e ela foi lá pra arrancar”, perguntamos se ela havia conseguido e o discente respondeu “aí eu não sei por que vim embora pra cá”. Continuamos aguçando a imaginação dos estudantes afirmando que desenterrar uma botija exige esforço e dedicação porque são muitas as provações que têm que ser enfrentadas e somente o escolhido pode encontrá-la. Os participantes neste momento, assim como ocorreria em toda a experiência, realizaram ligações referenciais entre as imagens suscitadas pela obra e suas vivências como elemento auxiliar a construção dos sentidos do texto.

A partir da fala de FM8 apresentamos o título da obra, *A Botija*. O escrevemos no banner e perguntamos aos estudantes quais temas o romance poderia abordar. Foram apontados e escritos no quadro: dinheiro, “alma do outro mundo”, mistério, vidas passadas, ódio e “romance”. Diante da resposta “romance” da aluna FF10, FL4 questiona “qual a história que não tem romance? Até agora não vi, não.” Esta fala retoma um dos temas universais da literatura, o amor, que nos parece ser recorrente nas leituras realizadas pelos discentes. Partindo dos temas citados, indagamos sobre como esta narrativa, possivelmente, se desenvolveria e FE7 sugere a seguinte hipótese “a pessoa morreu e deixou uma botija, depois volta pra dar a pessoa que ela ama”. Os presentes relacionam, nesta primeira leitura, o título e o gênero da obra ao mistério e ao amor, respectivamente.

Como havíamos percebido durante a observação que os estudantes são, como boa parte dos brasileiros, apreciadores de telenovelas e seriados de TV, explicamos que nestas atividades estávamos formulando hipóteses à narrativa, assim como fazemos com as chamadas televisivas à nova novela ou capítulo do seriado e à medida que, paulatinamente, vamos assistindo a ambos é que as confirmamos ou refutamos e com o romance que propomos aconteceria de modo semelhante.

Tecidas as sugestões acerca da obra, partimos para a construção do personagem Pedro Firmo apontado como um dos principais na história e representado no segundo banner. Vejamos:

Figura 2 – Banner para composição do personagem Pedro Firmo



Fonte - Silva (2014)

Nesse instante, houve um pequeno burburinho quanto ao nome do personagem, pois um dos alunos se chama Pedro, mas o sobrenome Firmo causou estranhamento nas turmas e o aluno cujo nome é o mesmo acabou se transformando também em personagem. Assim, pela coincidente nomeação, se estabelece um jogo nos momentos de leitura entre a ficção e a realidade quando esta assume a forma daquela e vice-versa. Perguntamos então se os colaboradores sabiam o significado do nome Pedro e FM8 diz “pedra, rocha. É porque tem um Pedro na minha família”. Relacionando o significado do nome a pessoa, FL4 exclama “só se for aquele soldado que fica dando dura na gente”. Continuamos indagando os discentes quanto ao que pode indicar o nome de alguém quanto a sua personalidade e, no caso de Pedro:

FM8 – Forte.

FL4 – Ruim.

Os estudantes trouxeram para a leitura inicial situações opostas, associadas a personagens reais e vivenciadas por eles. Percebemos a influência deste aspecto na narrativa, dialogando com o universo real, quando traçam paralelos entre realidade e ficção. Afirmamos que as características psicológicas do Pedro ficcional seria revelada à medida que fôssemos lendo o texto. Tendo o sobrenome Firmo causado estranhamento questionamos também sobre sua significação e MJ8 diz “firmeza”. Assim, a denominação Pedro Firmo designa por duas vezes a firmeza e força do personagem destemido que segue adiante em seus propósitos.

Em seguida, a partir da imagem exposta no banner foram registrados, para posterior comparação, aquilo que os colaboradores foram sugestionando acerca da idade – “43, 46, 59, 50, 100”; profissão – “carpinteiro, mecânico, sapateiro, artesão³⁹”; origem e nacionalidade – “americano, brasileiro, nordestino da zona rural”; sonhos – “crescer na vida, ganhar dinheiro, ter filhos, uma família”. Quanto a nacionalidade, acreditamos que por conter na ilustração peças em couro, a imagem de Pedro Firmo tenha sido associada às vestimentas do vaqueiro nordestino e dos *cowboys* americanos ricas em ornamentos em couro, sendo a profissão de seleiro pouco encontrada nos centros urbanos. Os sonhos atribuídos ao personagem mesclam-se aos dos alunos, retratando seus anseios quanto a própria vida e história.

Uma vez que o tema eram botijas, perguntamos ao público presente quais seriam os seus tesouros e, um a um, foram citando: família, filhos, música, o time do Corinthians, amigos, conhecimento e os sonhos como propulsores à vida, à realização de objetivos e desejos. Aproveitamos as falas dos discentes para explicitar que são também os sonhos que farão com que Pedro Firmo siga sua jornada e encontre seu tesouro. Só então veríamos o que continha essa botija, se eram joias, dinheiro ou algo mais valioso como os que haviam sido apontados por eles.

Em outro momento da aula, mostramos aos alunos as capas das duas edições de *A botija* para que pudessem conhecer as diferentes versões e comparar as inferências realizadas previamente com aquelas sugeridas pelas ilustrações das capas. Na primeira edição (2003), observamos apenas uma botija com moedas derramando-se de seu interior. A capa da segunda edição (2006) é ilustrada pelas imagens de um homem a cavalo, um trem, o sol alto e forte e um pouco da vegetação da caatinga.

Ao observar e comparar as capas, o aluno FG11 afirma “essa primeira tem mais a ver do que a outra”, demonstrando que suas hipóteses aproximam-se do universo imaginário retratado pela capa da primeira edição. Provocamos a imaginação dos alunos ao comparar as hipóteses levantadas apenas sabendo-se o título da obra com o que nos sugeria as ilustrações externas de suas edições e questionar se eles continuavam acreditando que a narrativa era de busca a um tesouro. O aluno FE7 apontou que “só a primeira” se destina a isso. FG11 nos explica que a segunda “é diferente um pouco”, mas expomos que o romance de ambos os livros narram a mesma história e pedimos para reformularmos as possibilidades narrativas. Seguem-se os diálogos:

FM8 – Um homem em cima de um cavalo.

FG11 – E umas plantas assim... É tipo no sertão, no caso.

P (Pesquisadora) – Temos uns cactos aqui, uma vegetação do sertão não é?

³⁹ A aluna FMac havia sugerido que Pedro era artesão porque trabalhava com o couro e desconhecia que a denominação de quem lida com este material específico é seleiro.

FG11 – É, tipo no sertão!

FM8 – O trem.

FE7 – Esse homem?

FM8 – Isso é Pedro, menino!

FE7 – Pedro?

P – Por que você acha que não tem nada a ver FG11?

FG11 – Porque não é a botija. A primeira tem mais a ver. Olhe pra primeira capa e olhe pra segunda e olhe o título? Tem nada a ver.

P – Mas a história é a mesma.

FG11 – Eu acho assim... Acho que a botija pode ser o Sertão né? O sertão é a riqueza dele. Uma viagem a procura do sertão.

MJ8 – Eu já tô é curioso!

Esta dinâmica aguçou a curiosidade dos alunos quanto à história de Pedro Firmo, desejosos em saber se o tesouro que ele encontraria era mesmo de algum valor material ou seria um encontro consigo mesmo, com a sua identidade já há muito perdida, um regresso ao Sertão como aponta FG11 numa forma de relacionar a história do personagem com a sua própria. Mostrou-lhes ainda que o real significado dos títulos e ilustrações de uma obra só se revela ao passo que a narrativa se evidencia ao leitor. O romance apresenta pontos comuns à vivência dos estudantes e a todo momento essas pontes eram reconstruídas em suas falas, como a aluna FM8 que ao questionarmos se alguém já havia realizado viagens de trem afirma que “lá no Goiás tem muita viagem de trem”, trazendo para compor sua experiência de leitura os tempos em que morou no centro-oeste do país.

Os capítulos iniciais de *A Botija* foram entregues aos discentes acompanhados de moedas de chocolate. Pontuamos que aquela moeda era apenas uma peça da riqueza que estava para ser descoberta a partir dali. Para descobrir sua fonte era necessário seguir os passos expressos no texto e isso só dependeria deles. Criou-se assim, um ambiente propício à imaginação e à brincadeira durante este encontro. Expomos aos colaboradores que a aventura começaria com a abertura dos primeiros capítulos e por meio deles conheceríamos quem é, o que faz, idade e desejos de Pedro Firmo. Também saberíamos onde entravam o trem, o sertão e a botija expostos nas capas das edições do romance.

Para iniciar a leitura do texto perguntamos se alguém gostaria de lê-lo. Como não houve voluntários à tarefa a realizamos na condição de que, em dado momento, alguém deveria continuá-la. À medida que íamos executando a leitura e confirmávamos ou não as primeiras hipóteses traçadas pelos alunos quanto a caracterização, idade, profissão e sonhos do personagem Pedro Firmo estes ficavam eufóricos diante dos acertos de seus palpites e gritavam “acertei”, ‘eu acertei!”. Estabeleceu-se de forma espontânea uma espécie de “jogo dos acertos”, contagiando a turma que acompanhava ansiosamente a leitura dos capítulos para descobrir se havia “acertado” na construção do protagonista. Avaliamos esta brincadeira como positiva, pois o texto literário em questão e a leitura integral dos capítulos se mostravam de modo prazeroso aos discentes.

Os participantes demonstraram melhor compreensão daquilo que desconhecem quando lhe são apresentados a partir de diálogos traçados com outros gêneros, em especial, o musical e o fílmico, a exemplo do momento que indagam sobre o que significa a palavra “comboieiros”. Ao explicarmos que são viajantes que andam sempre em grupo, em comboio, protegendo a si mesmo e a mercadoria que carregam, para nós conhecidos como “comitivas”, a aluna FF10 reforça dizendo que é “igual no filme *Menino da porteira*”⁴⁰, traçando um diálogo referencial com a obra fílmica.

Voluntários também participam da leitura do texto e, em meio a ela, levantam pontos como a profissão de Pedro, seleiro, cuja denominação era desconhecida pelos estudantes, embora afirmassem conhecer e até apontar endereços de alguns conhecidos que moravam na cidade ou ainda quanto a tabacaria que, embora soubessem que se destinava à venda de produtos provenientes do tabaco não conheciam ambientes semelhantes.

A todo instante eram traçados paralelos entre a ficção e a realidade como forma de compreender o texto. Diante disto, buscamos aproximar Pedro Firmo dos participantes e dissemos que assim como eles fazem todos os dias ao assistir aula, trabalhar, buscando alcançar objetivos e realizar sonhos também assim agiu o personagem ao sair da fazenda Porteira Roxa em busca do Recife. Algumas alunas, em especial as que já eram mães concordaram gesticulando com a cabeça.

Como a fazenda em que mora Pedro Firmo é no interior de Minas Gerais questionamos quem dos alunos conhecia o estado mineiro. FE7 afirmou ter passado por lá ainda muito pequeno. FM8 afirma ter morado no interior do vizinho estado de Goiás e ao expor como era o lugar onde morava nos diz saudosa “ah, era calmo, tinha tranquilidade”. Tendo em vista que grande parte dos discentes não conheciam Minas e suas características interioranas, exibimos o vídeo “Comercial da Globo Minas com a música ‘Simplicidade’”⁴¹ com o grupo musical Pato Fu compondo sua trilha sonora. Este comercial, muito difundido na TV nos intervalos comerciais, foi escolhido por retratar toda a tranquilidade do interior mineiro, a natureza e as belezas interioranas, as sedes das pequenas fazendas, os campos e as serras que seriam atravessadas de trem por Pedro em sua viagem. Outros pontos que influenciaram na escolha foram o curto tempo de duração e a canção corroborar com a atmosfera de calma. No vídeo não há qualquer conotação urbana, pois seu objetivo não é ressaltar os aspectos das metrópoles mineiras, mas de mostrar os elementos que compõem

⁴⁰ Longa-metragem de 1976 dirigido por Jeremias Moreira Filho, inspirado na canção “Menino da Porteira” de Teddy Vieira e Luizinho. Em 2009, o mesmo diretor lançou um remake deste filme.

⁴¹ O vídeo de duração de um minuto está disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jc97UZWL3Vs&hd=1>>. Acesso em: 03 de novembro de 2013. A canção “Simplicidade”, composição de John Ulhoa, é uma das faixas do CD “Pato Fu - Toda cura para todo mal”, lançado em 2005 pela gravadora Sony/ BMG.

as cidades pequenas, a vida rústica mineira, revelando-nos um mundo rural ainda arcaico, a natureza intacta e beleza de suas montanhas tão cantadas por Milton Nascimento, a preservação do que é simples. A música é uma releitura da moda de viola, enaltecendo a partir do título o mineiro que vive ainda nesta zona rural. Estas características dialogam com as propostas apresentadas nos capítulos do romance. Nossa intenção era conduzir os alunos à percepção do ambiente no qual estava inserido o personagem e a sentirem-se como ele, perceberem como era calma e até monótona a vida de Pedro na fazenda Porteira Roxa como nos descrevia o texto.

Após a exibição do vídeo, os colaboradores apontaram “a vida calma” (FL4), “as casas são bem de sítio” (FF10) presentes nas imagens e traçaram paralelos com a vivenciada por eles “é uma vida bem calma, né professora. Nem parece a nossa aqui na cidade” (FM8). Colocamos que Pedro havia passado a vida inteira em um ambiente como aquele e que, de repente resolve deixar tudo e partir em busca de um sonho no Recife. Saga que começaríamos a conhecer naquele momento.

O texto se apresenta aos alunos de modo tão instigante que ao ser iniciada a leitura do segundo capítulo passam a interagir com o texto. Citamos aqui alguns desses momentos e os diálogos suscitados pelos alunos: quando Pedro Firmo embarca no trem em viagem ao Recife FG11 exclama “eu não tô dizendo, ele vai pro sertão!”; no momento em que há o desmoronamento interrompendo a passagem do trem FL4 diz “isso é um negócio difícil... (risos) Hein professora, isso é em que página?”. FL4 por iniciativa própria estava até então gravando a aula pelo celular e apenas ouvia a narrativa. Desse momento em diante ele passa a acompanhar o texto e a saga de Pedro Firmo em busca do tesouro, como meio de auxiliá-lo de algum modo ao se certificar que ele seguiria viagem ou por outro lado, observar a caminhada do protagonista sanaria a curiosidade pessoal em descobrir se o mesmo segue viagem ou desiste diante das dificuldades, podendo servir-lhe de inspiração à própria história de vida. No instante em que a leitura nos transporta à mudança da paisagem vegetal e saímos das serras e montanhas mineiras para a caatinga, FG11 identifica a vegetação descrita com a característica da região em que vive e diz “parece que ele já tá chegando no sertão”. O humor também se faz presente durante a leitura. No momento em que o cavalo de Pedro Firmo é espantado por um marimbondo os estudantes gargalham e MJ8, parecendo não acreditar que a viagem pode ser cancelada por um animal tão pequeno reafirma “um marimbondo (risos)”.

Ao final da leitura realizamos um breve resumo do que foi lido neste encontro e lançamos os seguintes questionamentos aos estudantes: será que essas moedas existem mesmo no Recife ou é só um sonho? Ao retomarmos as dificuldades enfrentadas por Pedro Firmo, perguntamos aos discentes se estas são comuns quando resolvem ir em busca de seus sonhos e obtivemos as seguintes réplicas:

MA1 – Acontece e muito. Se a gente quer ir a uma viagem o perrengue começa pra juntar o dinheiro, depois comprar a passagem, a comida e depois chegar no destino. Me lembrou muito as pessoas que saem daqui de Currais Novos pra ir trabalhar no sul no corte da cana. Porque elas saem daqui em busca do sonho de algo melhor.

MD2 – Pra arranjar um emprego é a mesma coisa: estuda, faz concurso, entrevista, essas coisas.

As falas das estudantes denotam a associação que estas fazem das ações narrativas com as vivenciadas em seu cotidiano, as dificuldades enfrentadas por elas e por outrem, colocando-se no lugar do outro, assim como o fizeram com Pedro Firmo. Retomando as capas anteriormente apresentadas e as hipóteses levantadas a partir delas e do título da obra, FG11 afirma que “a história começa a fazer sentido”.

A leitura do dia é interrompida no capítulo em que o personagem está sozinho, sob a chuva, sem dinheiro ou meio de transporte e sem saber que direção seguir, como estratégia para instigar a curiosidade para os próximos capítulos. Para o encontro seguinte, solicitamos três tarefas aos colaboradores: a primeira seria registrar no Mapa da Leitura o que gostaram ou não do que foi lido, as primeiras impressões sobre a oficina e como acreditam que a história irá continuar, pois quem está em busca de um tesouro realiza anotações diárias, construindo seu próprio Mapa que lhe permitirá regressar ao local onde a riqueza se encontra. Avisamos que este exercício seria realizado em todos os encontros e sugerimos que eles o fizessem naquele momento por ainda dispormos de alguns poucos minutos, mas a maioria preferiu realizar a atividade em casa. A segunda tarefa seria uma pesquisa simples sobre o povo cigano. Nossa intenção com esta tarefa era conhecer um pouco da cultura cigana e perceber qual a representação do cigano na sociedade, tomando como base estas informações para a composição da cigana Gipsy, personagem que encontraríamos nos próximos capítulos. A terceira atividade consistia em realizar a leitura do terceiro capítulo, entregue junto com o de número quatro ao final do encontro. Este capítulo nos apresenta o personagem Feiticeiro, dando continuidade a viagem de Pedro Firmo.

Avisamos que para a pesquisa a sala de informática da escola poderia ser utilizada. FG11 responde pesaroso que “não professora, eu não posso não. Não tenho tempo de fazer”, pois trabalhava e cuidava de uma parente nos outros horários. FM8 explicita “pois eu vou falar da minha família” e MA1 complementa “o cigano representa muito, professora. Não precisa nem pesquisar”. Nas observações acima, percebemos, pelos mais diversos motivos, o grau de envolvimento dos estudantes com as atividades propostas pela escola seja não dispondo de tempo suficiente para a pesquisa, o tema lhe é comum e faz parte de sua vivência ou considerando-a desnecessária.

Após a leitura destes capítulos foram conhecidas as características físicas e psicológicas de Pedro Firmo, o sonho que o acompanha, o início de sua viagem ao Recife e

suas primeiras aventuras, essenciais ao entendimento global da narrativa. Nesta aula, o receio de que poderíamos enfrentar alguns problemas por serem turmas diferentes e de comportamentos também diversos foi dissipado, pois os alunos participaram ativamente da aula e não ocorreram conversas paralelas ou barulho.

No final desta aula da Oficina de Leitura, o aluno MJ8 procurou-nos afirmando gostar da história narrada e que “tinha uma coisa” para nos contar. Confidenciou-nos já haver recebido uma botija em sonho há mais ou menos um ano e não tinha falado na sala porque não gostava de contar para muitas pessoas. Ao ir desenterrá-la afirma não ter disposto de coragem suficiente para tal, pois se “vê muita coisa feia”, referindo-se às aparições, sons misteriosos ouvidos e vistos por aqueles que se destinam a realizar a tarefa. Talvez MJ8 não tenha mencionado em sala para não despertar a curiosidade dos demais ou para simplesmente não ser tachado de “inventor de história” pelos demais colegas. Também nos relatou histórias seridoenses envolvendo tesouros enterrados, afirmando que na Serra da Rajada⁴² tem uma botija enterrada cuja lenda é conhecida no Seridó do Rio Grande do Norte. O aluno ainda reafirmou que “essas coisas a gente não conta a todo mundo”, confirmando a crença na lenda e identificação com o personagem cuja história seria contada.

Faz-se perceptível a presença constante destas narrativas e personagens do imaginário popular no cotidiano dos alunos seja no seio familiar ou em grupos na própria escola quando relatam sonhar com botija ou quando em certa tarde, observávamos uma das aulas e o aluno Roberto chega na sala exibindo uma fotografia, divulgada por um blog local, de um animal supostamente morto por um morador de um dos bairros da cidade. Todos que a visualizam acreditaram que a imagem fosse real, ficando em polvorosos, passando a formular hipóteses sobre o animal. Os comentários entre os discentes tratavam de um “Chupa-cabras”⁴³, admitiam sua existência e a possibilidade de ter outros semelhantes nas proximidades da cidade. Impressionado FR1 diz: “o homem pastorou duas noites ele aparecer. Mas ele não apareceu. No dia em que ele não pastorou. Ele apareceu. Tava comendo os bichos dele”. Procuramos explorar este rico imaginário popular durante os encontros.

⁴² Esta formação rochosa está localizada entre os municípios de Acari, Carnaúba dos Dantas, Jardim do Seridó e Parelhas, região Seridó no estado do Rio Grande do Norte. A lenda do tesouro escondido nesta serra é contada por moradores de Carnaúba dos Dantas e é tema do artigo acadêmico “A Botija da Serra da Rajada: entre a memória e a história” de autoria de Helder Alexandre Medeiros de Macedo e Thiago Stevenny Lopes. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/10/pdf/10es01.pdf>>. Acesso em: 14 de setembro de 2013.

⁴³ O termo “Chupa-cabras” designa o possível causador da morte de animais atacados durante a madrugada ocorridos inicialmente no Peru. A característica comum destes ataques era o fato de ocorrer sempre na região do pescoço das vítimas. Algumas pesquisas apontam que os coiotes poderiam ser seus prováveis causadores.

4.4.2.3 Encontro 3 - 06.11.13

Para este encontro, traçamos os seguintes objetivos: ler o terceiro e quarto capítulos de *A Botija*, perceber como as culturas se inter-relacionam e qual é a representação que o povo cigano assume em nossa cultura a partir da pesquisa previamente realizada; apresentar os personagens Feiticeiro, que introduz a segunda narrativa popular que compõe a obra – o conto “A filha do Diabo” - e a cigana Gipsy, contadora de histórias que auxiliará Pedro Firmo em sua jornada ao narrar o *Romance do pavão misterioso*, terceira história a moldar o referido romance.

A narrativa tem continuidade com o protagonista Pedro Firmo avistando uma luz ao longe e seguindo em sua direção. Chegando embaixo de uma grande árvore encontra o Feiticeiro que o convida a ceiar. Sabendo que Pedro desejava chegar ao Recife, mas não dispunha de locomoção que o auxiliasse em sua jornada, o Feiticeiro lhe propõe uma troca. Ele lhe arranjará uma montaria tão veloz quanto o pensamento, água e comida desde que este se dirigisse até a cidade mais próxima e contasse em plena feira livre uma história de amor verdadeiro. Sem maiores explicações o Feiticeiro afirma que no meio das pessoas estará um rapaz de cabelo vermelho, chamado Flaviano que precisa ouvir uma história assim para “que lhe volte a lembrança de uma moça que esqueceu um dia” (TAVARES, 2003, p. 23) e essa moça era sua filha. O Feiticeiro diz ainda que havia lançado um feitiço sobre o rapaz para que ele dela esquecesse e sua filha para se vingar lançou-lhe de volta outro feitiço, prendendo-o embaixo da árvore onde agora se encontrava. Sem entender muito o que acontecia e sem conhecer qualquer história de amor verdadeiro, Pedro se lança a caminho da cidadezinha, momento em que emparelha com ele a cigana Gipsy que lhe promete contar a história de amor verdadeiro, mas antes narrará a do Feiticeiro e sua filha Eulália.

Para ambientação da sala foram espalhadas pelas salas imagens contendo símbolos místicos dos elementos da natureza, do sol, da lua, das estrelas, de acampamentos ciganos e da bandeira cigana. Nosso intuito ao espalhar tais imagens era imitar um ambiente onde permanecesse o misticismo e o mistério que, naquele momento, se fariam presentes nos personagens relacionados a tais características: Gipsy e o Feiticeiro. O primeiro encontro do dia aconteceu com a turma do EM e, em seguida com a classe do Ensino Fundamental cujos relatos seguem abaixo:

Ensino Médio

Ao observar o ambiente MR5 comenta “que sala mais mística”, demonstrando que o objetivo de atribuir ao ambiente uma atmosfera mística havia sido alcançado. Para

iniciarmos a leitura do dia, reconstituímos de modo breve com os colaboradores o que já havia sido narrado até ali. Esta atividade passou a ser realizada nos encontros antes de introduzirmos o novo trecho narrativo, retomando as leituras anteriores, auxiliando na compreensão dos estudantes que não frequentavam a oficina rotineiramente e favorecendo a compreensão do romance, visto que as histórias que o constituíam se entrelaçavam.

Sondamos quem havia realizado a pesquisa e leitura solicitadas para este encontro. Nenhum dos colaboradores cumpriu a tarefa de ler o terceiro capítulo e apenas o discente MJ8 afirmou ter realizado a pesquisa com alguns ciganos conhecidos. Depois de entregar os capítulos do dia, o questionário e o termo de consentimento aos estudantes que participavam da oficina pela primeira vez, chamamos a atenção dos participantes para alguns elementos textuais, como a nomenclatura dos capítulos que explicitavam o que seria lido, facilitando o acompanhar da narrativa.

Ao pontuarmos que o terceiro capítulo é denominado “O Feiticeiro”, indagamos porque recebera este título e o aluno MJ8 responde que é “por que esse velho aí vai ser um feiticeiro. E só pode ser do bem né? Aí vai ajudar ele!”, demonstrando uma retomada dos contos maravilhosos em que há um elemento fantástico (duende, fada, gnomo, bruxa boa, feiticeira) que auxilia o protagonista a concluir sua jornada.

A leitura ocorre de forma compartilhada e após sua realização alguns pontos são retomados para esclarecer alguns questionamentos ou para aguçar a imaginação dos discentes. No instante em que é narrada a cena do Feiticeiro oferecendo a montaria a Pedro Firmo, dizendo-lhe que sabe onde ele quer chegar, indagamos o que os discentes achavam da história até ali e MR5 afirma “ele é muito generoso não é?”. Para aguçarmos a imaginação dos mesmos, questionamos como o Feiticeiro poderia conhecer o personagem Pedro, saber de sua viagem ao Recife se este não lhe revelara tais fatos. As intervenções apontaram para um imaginário povoado de histórias de suspense, de terror ou de mal assombros, suscitadas pelo clima de mistério presente na narrativa e representadas nas falas dos colaboradores MJ8 e MR5 quando se referem aos relatos de visões que rondam as lendas sobre almas penadas e tesouros enterrados, inferindo que o Feiticeiro pode ser uma delas. À medida que a leitura do texto avança ouvem-se expressões sussurradas como “vixi, Maria” ou “eu não disse”, como a confirmar as suspeitas quanto ao Feiticeiro. Os alunos acompanham atentamente toda a história.

Quando Pedro Firmo exclama ao Feiticeiro que não sabe contar uma história de amor verdadeiro, pois não conhece narrativas com estas características, perguntamos se os alunos poderiam ajudá-lo, contando uma para ele. Neste momento registramos os diálogos que seguem:

MA1 - Ele vai ter que inventar, sei lá, alguma que já exista. Deixe eu ver uma história de amor... Uma história de amor como “A bela adormecida”, Romeu e Julieta... Vai ter que ser Romeu e Julieta.

A participante MA1 mescla elementos reais quando afirma que terá que contar “alguma que já exista” com os imaginários provenientes dos contos de fadas como a Bela Adormecida, retomando o espaço conflitante para que este amor se concretize e realizando ligações intertextuais com clássicos da literatura a partir de um tema que lhe é universal, o amor.

Ao serem questionados sobre conhecer alguma história de amor verdadeiro que possam contar e assim, auxiliar Pedro Firmo na sua caminhada percebemos que MJ8 é seduzido pela narrativa e coloca-se no lugar de ambos os personagens – Pedro e o Feiticeiro – desejando fazer parte da história ao afirmar com ar solidário:

MJ8– Professora, se fosse pra ajudar Pedro Firmo... Ele tá precisando fazer essa viagem né?... Eu faria isso por ele.

P –Vocês conhecem alguma história de amor verdadeiro para contar?

MJ8– Eu conheço, mas não vou contar não.

MA1 – Eu conheço, mas todo amor tem um fim trágico né? Eu tenho uma história de amor verdadeiro. A minha história de amor. [...] Eu amei muito uma pessoa e quando eu estava com essa pessoa... Eu acho que o amor é isso, assim, você sabe que ama aquela pessoa e no meu caso, infelizmente, não pude estar com essa pessoa. A gente ainda continua se amando... por causa da distância porque eu morava aqui e ele morava fora. Eu amava tanto ele que fiz uma tatuagem com o nome dele e ele com o meu e não me arrependo. É uma coisa sem valor, mas eu sei o que tem valor pra mim. [...] Foi a única pessoa até hoje que eu tive e que foi verdadeiro que eu senti que a intensidade foi maior. Claro que eu tenho me relacionado também com outras pessoas, mas não foi da intensidade que eu tive naquela época. [...] Eu me lembro eu chorando, soluçando quando o coitado foi embora e eu atrás correndo. (risos)

Nosso intuito consistia em induzir os alunos a contar alguma história fictícia que dialogasse com uma história de amor, pois não pretendíamos expor a vida pessoal dos discentes. No entanto, a colaboradora MA1 identificou-se com a narração e contou-nos sua história pessoal de amor verdadeiro, auxiliando o personagem por meio do jogo estabelecido entre realidade e ficção. Isto para nós foi positivo, pois demonstrou o envolvimento da aluna com o texto, estabelecendo uma permuta ao transportá-lo à sua vivência e a ele retornar.

Pontuamos que o Feiticeiro afirma não desejar o casamento de sua filha e, por isso, havia lançado um feitiço contra seu amor, Flaviano. Questionamos quais seriam os possíveis motivos para que isto acontecesse e se os estudantes acreditavam que ainda ocorriam casos semelhantes de proibição, atualmente.

MR5 – Ele era pobre.

MA1 – No mínimo ele era pobre. Por que ele [o Feiticeiro] diz que aquele dinheiro não servia pra ele, não queria nada.

MJ8– Pra ele não saber de alguma coisa sobre a botija. Não é? Ou não? O texto não fala da botija? Essa mulher poderia também saber né? Ela poderia saber onde está a botija e o feiticeiro não queria que ela contasse pra ele.

O primeiro motivo citado a não aceitação seria a pobreza do rapaz e as relações sociais retomadas por meio do texto, pois até então não sabia-se que Flaviano era de família abastada. MJ8 lança a hipótese que tal fato ocorreu porque Eulália, filha do Feiticeiro poderia saber onde estava escondida a botija, podendo contar para Flaviano e o pai não desejava que assim acontecesse. Quanto a esta espécie de proibição ainda ocorrer nos dias atuais, após discussões acerca de aspectos sociais, culturais e religiosos, os estudantes acreditam que podem existir as “não querências”, mas proibir hoje em dia está difícil, pois a liberdade exercida pelos jovens não permite mais determinadas ações.

Os colaboradores atentam para a palavra Feiticeiro estar grafada com F maiúsculo, para a personificação que este detalhe atribui ao personagem, nominando-o por meio de uma característica, pois “é uma pessoa não é só um simples personagem” como afirma MR5 e acrescenta

eu acho que ele não é o que diz a Pedro Firmo. Ele diz que um feiticeiro, mas não diz na realidade o que ele quer. Ele não conta a Pedro porque não queria que a filha casasse. Não conta o que é a história, porque na hora que Pedro soubesse talvez não faria o que ele pede.

Alguns ouvintes, assim como MR5, acreditam que o Feiticeiro seja o demônio, figura sempre presente nas narrativas sobre tesouros escondidos. A associação da imagem do Feiticeiro ao diabo se estabelece pelo contexto e atmosfera de mistério deste trecho narrativo, bem como por este dominar a magia e adivinhar a caminhada de Pedro Firmo.

Antes de continuarmos a leitura do quarto capítulo, debatemos com os colaboradores acerca do que conheciam sobre a cultura do povo cigano, buscando traçar o perfil assumido por seus membros em nossa sociedade para, em seguida, realizarmos a composição da cigana Gipsy.

O que era sabido por todos acerca da cultura cigana estava relacionado aos seus rituais ancestrais, nomadismo, linguagem própria, gosto pela dança, joias, vestimentas diferenciadas e a predominância da cor vermelha em suas vestes. Quanto ao que esse povo representa em nossa cultura ocidental, ouvimos o depoimento de MA1:

Eu não sou cigana, mas fui criada com ciganos. Dentro da casa da minha avó convivi com muitas culturas porque a casa dela é aberta [no sentido de acolher a todos]. Ela estava criando uma menina que era cigana e desde criança eu me lembro que elas faziam umas fogueiras, colocavam umas bebidas, umas roupas, [...] aí ficavam dançando do lado da fogueira. Eu tive isso na minha infância! A

casa da minha avó [...] tinha vários tipos de cultura dentro da minha casa e até hoje tem. Minha avó é descendente de africano e de escravos, tanto que meu nome é descendente da época em que a princesa Izabel deu alforria a minha tataravó. Eu sou a quarta geração com o mesmo nome.

Perguntamos então, quais são as imagens e representações nos que vêm à cabeça quando ouvimos a palavra “cigano”, além da cultura, da dança, das vestimentas e as respostas registradas⁴⁴ foram as mais diversas: leitura de mão, mentiroso, invasores, ladrões, união, místico, riqueza ostentada pelos antigos ciganos em joias e dentes contrastando com a pobreza dos poucos ciganos encontrados pelas ruas, exclusão social, discriminação. Na continuidade das discussões observamos que, independente do país onde estejam ou das vestimentas que usem, os ciganos são um grupo marginalizado pela sociedade, assim como são os índios, e que para manterem viva sua cultura acabam por se fecharem em comunidades onde seus hábitos são difundidos e repassados às gerações. No Brasil, embora existam centenas de comunidades ciganas espalhadas em seu território pouco se conhece sobre elas e este desconhecimento provoca a discriminação e o preconceito contra tais sujeitos. No entanto, nossos colaboradores reconhecem que estas ideias são construções simbólicas quando afirmam que as imagens suscitadas “acho que foi a gente que criou isso. Não só porque criou, mas porque eles deram também a... que a gente pensasse isso” (MA1). Imagens construídas socialmente e reforçadas por sujeitos que se fazem passar por ciganos para cometer pequenos delitos.

Para conhecermos mais sobre a cultura cigana levamos para as turmas imagens de acampamentos e da bandeira cigana⁴⁵. Exploramos um pouco a origem indiana dos ciganos, motivos pelos quais este povo tornou-se nômade, sua participação nas guerras civis pelo mundo e o preconceito que não lhes permitia fazer parte da sociedade. Apontamos ainda que não há registro escrito da história do povo cigano e o que se sabe foi escrito pelo dominador. Sua história, costumes, hábitos (leitura de mãos, cartas, tarô, búzios), a simbologia do fogo que é para eles um irmão que além de aquecer do frio e cozer os alimentos anula as energias malélicas, danças (dança do ventre, dança cigana), festas, musicalidade e as histórias que lhes deram a face mística, enfim, tudo o que conhecemos foram contadas, inicialmente por pessoas não ciganas. Tememos aquilo que não conhecemos, em especial se está relacionado ao misticismo, como os curandeiros, os feiticeiros ou mesmo as religiões afro-brasileiras, E quem não conhece, teme e ao temer, julga. Em seguida, apresentamos a bandeira cigana⁴⁶ aos colaboradores que afirmaram não conhecê-la.

⁴⁴ Ver anexos.

⁴⁵ Ver anexos.

⁴⁶ Ver anexos. A Bandeira Cigana, assim como o Hino Internacional dos Ciganos e o Dia Internacional dos Ciganos foram aprovados no Primeiro Congresso Mundial Cigano, acontecido em

A justificativa para traçarmos esta incursão pela cultura cigana está embasada nos Temas Transversais – Pluralidade Cultural, apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁷ (1997, p. 27) ao enunciar que para “viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem”, devendo, pois a escola enquanto reflexo desta pluralidade fazer conhecer a diversidade etnocultural brasileira, valorizando as particularidades de cada grupo sociocultural e primando pela superação das barreiras sociais impostas pela discriminação e pelo preconceito. Desse modo, como conheceríamos a personagem cigana desta narrativa no próximo capítulo consideramos uma oportunidade ímpar de dialogar com a cultura cigana em sala de aula.

“Já tá começando a complicar professora” foi o que nos falou o aluno MJ8 quando comunicamos a chegada desta personagem na trajetória de Pedro Firmo, pois para ele a narrativa começava a “ficar enovelada” (TAVARES, 2003, p. 29) como nos diria a própria Gipsy. Pouco tempo depois, MJ8 exclama: “Ahhhh, já sei! Essa mulher, essa cigana é a mulher que Flaviano esqueceu. Não é professora? A moça que é a filha do velho é a cigana não é?”. Respondemos que só descobriríamos com a leitura do próximo capítulo, mas para tanto traçaríamos hipóteses de como é esta nova personagem. MJ8 pensativo diz: “Feiticeiro, cigana... tudo é tão misterioso!”. Estas falas denotam o quanto este colaborador está envolvido com a narrativa e sua curiosidade está aguçada para descobrir como estas histórias irão se “desenovelar”.

Foram anotadas em folha afixada no quadro as sugestões à construção de Gipsy proposta pelos alunos: filha do Feiticeiro; bonita, longos cabelos, olhos castanhos e pintados, boca grande e carnuda, lábios pintados com batom vermelho, estatura mediana, loira, baixinha, rosto maquiado; vestindo saias longas, blusas com mangas compridas, joias. A partir destas descrições, a cigana se apresenta aos alunos como uma mulher envolta por mistérios, sensual, sedutora, misteriosa e envolvente.

Relembramos o capítulo anterior, “o Feiticeiro”, para que os discentes pudessem retomar o fio narrativo e acompanhar Pedro em sua andança até a cidadezinha sem se emaranhar nos entrecruzares das histórias. À medida que a leitura em voz alta é realizada por MJoa, a aluna MR5 exclama: “a cigana!” quando é lido o trecho que descreve as

Londres, Inglaterra em 1971. A referida bandeira possui três cores, a saber: o azul, sempre acima, representa o céu como teto, a espiritualidade e a liberdade; o verde simboliza o solo, a pátria e os caminhos trilhados, pois para o cigano a sua pátria é o chão em que ele pisa, independente do lugar geográfico em que esteja; o vermelho da roda representa a vida, a força da transformação e do movimento e o fogo; a roda representa os eu vínculo com as origens indianas. O Dia Internacional do Cigano é comemorado em 8 de abril, enquanto o Dia Nacional, aqui no Brasil, é festejado no dia 24 de Maio e instituído desde 2006 por meio de decreto assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 25 de maio de 2006, reconhecendo a contribuição da cultura cigana na formação histórica e cultural brasileira.

⁴⁷ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 25 de Janeiro de 2014.

vestimentas, estatura e o olhar penetrante daquela mulher “de andar macio como um gato” (TAVARES, 2003, p. 28). Os discentes envolvem-se com a personagem, tornando-a presente por meio da imaginação e observando-lhe as vestimentas:

MA1 – A roupa dela é parecida com a que eu imaginei.

MR5 – O sol lembra a bandeira cigana [referindo-se ao sol que tem na manga da blusa da personagem descrita no texto].

MA1 – Só esquecemos do lenço, das joias. É lindo esse nome Gipsy.

Quanto mais a leitura avançava mais se ouvia “acertei” ou “acertamos” quando as indicações apontadas iam se confirmando, estabelecendo-se novamente o “jogo de acertos”. Ao final da leitura do quarto capítulo, registramos os diálogos abaixo:

MR5 – Até a cigana já sabia da história?

MJ8- É já sabia. Taí porque o pai dela não queria que ela casasse.

P – Vamos ver se o amor de Flaviano é mesmo Gipsy?

MA1 – Não. É não! É outra pessoa.

MR5 – Me dê o resto da história pr’eu ler em casa?

P⁴⁸ – Você vai ficar curiosa até amanhã porque não tenho aqui comigo. Só amanhã!

As respostas acima demonstram interesse e envolvimento com a narrativa a ponto de desejar continuar com a leitura na vida familiar – “Me dê o resto da história pr’eu ler em casa?” (MR5). Esta recepção pode ter ocorrido graças às estratégias metodológicas empregadas que privilegiaram uma leitura gradativa do romance, partindo das inferências implícitas àquelas explicitadas no texto.

Solicitamos para os colaboradores registrarem no Mapa da Leitura as observações referentes à leitura do dia, pois elas seriam importantes para descobrirmos o caminho até *A Botija*. Ao passo que os alunos foram saindo da sala, MR5, MA1 e MJ8 se aproximam e nos confessam:

MR5 – Eu pensei que a cigana já ia contar a história de amor!

P – Primeiro ela vai contar a história da filha do Feiticeiro, depois ela vai contar a história de amor verdadeiro.

MA1 – Eu acho que essa cigana foi quem jogou o feitiço pra o velho porque o velho não deixou a menina namorar.

MJ8– É.. depois que terminou de ler já mudei tudo do que eu falei.

Estes diálogos demonstram uma reformulação nos horizontes de expectativas destes estudantes. O texto superou as hipóteses iniciais levantadas, levando-os a refazê-las, parecendo jogar com o horizonte de expectativas dos leitores. Este aspecto é positivo

⁴⁸ A letra P designará as falas relativas à pesquisadora.

quando conduz o leitor a novas formas de leitura, mas ao confundi-lo pode provocar seu desinteresse.

Ensino Fundamental

A preparação da sala, bem como as estratégias de leitura na turma do Ensino Fundamental foram análogas às empregadas na classe do EM. Assim, relataremos aqui as passagens mais relevantes ocorridas durante a oficina.

Antes de iniciarmos o encontro, a aluna FM8 nos procura para informar que havia concluído o registro da aula anterior no Mapa de Leitura e o lê para que emitíssemos uma opinião acerca de seus escritos. Era o que esperávamos encontrar nos demais registros, um texto acerca das leituras realizadas, o que havia gostado ou não, emitindo opiniões, sugestões e se as estratégias de leitura empregadas favoreciam a leitura de alguma forma. No entanto, esta aluna não chegou a concluir a oficina, pois foi admitida em uma determinada empresa cujo horário de trabalho coincidia com os horários das aulas, exemplo seguido por outros quatro alunos de sua turma. A desistência ou evasão em decorrência de oportunidades no mercado de trabalho, já citadas, é uma realidade que corrobora para os índices elevados de abandono escolar.

Ao observarem os símbolos místicos espalhados pela sala os colaboradores do EF questionaram acerca da significação de alguns deles, denotando curiosidade em conhecê-los. Semelhante ao ocorrido na turma do EM, os alunos do EF também não realizaram as tarefas de ler o terceiro capítulo e poucos pesquisaram acerca do povo. Os estudantes encontravam-se pouco participativos no começo e ouviam-se muitas conversas paralelas na sala.

Alguns colaboradores estavam participando da oficina pela primeira vez e a eles foram entregues o questionário, o termo de consentimento, os capítulos anteriores e os a serem lidos para que pudessem acompanhar as atividades que seriam propostas. Em seguida, foram destacados alguns elementos textuais como a nomenclatura dos capítulos e o modo como este detalhe antecipava ao leitor o que seria lido a seguir, a exemplo do segundo capítulo - "Em busca do sonho". Sondados quanto à disponibilidade para compartilharem a leitura oral os discentes não se dispuseram a tal atividade, assim, iniciamos a leitura. Como forma de instigar os alunos a participarem, a leitura foi realizada com pequenas pausas para questionamentos acerca do que lhes era narrado, levando os estudantes a emitirem suas opiniões.

Questionados sobre o motivo do Feiticeiro se encontrar preso embaixo de uma árvore a aluna FM8 responde: "é uma situação boa né? Não queria dinheiro".

P - Mas porque vocês acham que ele não queria dinheiro?

FJ3 – Porque assaltou um banco no ano passado.

P- Vamos ver se foi isso mesmo?

Alguns alunos da turma se encontravam dispersos, pouco participativos e pareciam pouco interessados na leitura do dia. Este fato poderia estar ocorrendo devido a aula ser após o horário de intervalo, momento de ansiedade para deixar o ambiente escolar como observamos na primeira etapa deste projeto. Alguns sequer regressavam à sala de aula. Embora nos parecesse que a atividade não era levada a sério por um pequeno número de estudantes, pois a visão de aula que vigora entre eles ainda é a tradicionalmente sequenciada por atividades de leitura, escrita e avaliação quantitativa, percebemos que quando a leitura era realizada por outrem os discentes paravam para ouvi-la. Parecia existir uma barreira surgida da timidez, da dificuldade de leitura apresentada por poucos, da falta de concentração exigida pelo texto literário, da incompreensão textual ou ainda pelo simples fato de gostarem mais de ouvir que contar histórias. Outro ponto perceptível nas respostas dos colaboradores foi a presença da realidade violenta vivenciada por eles ou anunciadas pelos meios de comunicação como o rádio e a TV. A cada resposta que era sugerida e que se distanciava do texto, pedíamos para que retornassem ao texto ou que continuássemos com a leitura para comprovarmos se era o que o personagem ou a narrativa afirmava.

Seguindo com a leitura indagamos o que os discentes acreditavam ser o pedido do Feiticeiro a Pedro Firmo e FI9 nos responde: “uma emboscada”. Ao passo que damos andamento a narrativa e realizamos a leitura procurando suavizar ou tonificar a voz em momentos específicos, fazendo algumas inferências ao texto os discentes começam a participar mais ativamente. No momento em que narramos o mistério que envolvia o encontro de Pedro com o Feiticeiro que não lhe conta o porque de estar preso embaixo da árvore, fazemos uma pausa e perguntamos o que parece para eles aquele encontro. Ouvimos:

FN12 - História de assombração. Daqui a pouco aparece um mal assombro aqui.

FM8 – Do jeito que foi Dia de Finados! E ainda tem uma coincidência o dia de Pedro Firmo contar a história é um sábado e sábado foi Dia de Finados. (risos)

FP6 – Parece filme de terror.

Como é perceptível há um receio dos colaboradores acerca dos “seres de outro mundo” e para eles, assim como para os do EM, o que envolve mistério está relacionado às assombrações e aparições daqueles que já desencarnaram. A atmosfera de mistério instaura-se na sala e passa a ser constante a expressão “vixii!” durante o restante da leitura.

No momento em que retomamos que Pedro nada diz ao Feiticeiro, mas este sabe de sua busca, FE7 exclama: “esse feiticeiro era cigano”. Remetendo ao misticismo,

mistérios e adivinhações remetidas ao povo cigano, antecipando o tema que seria trabalhado a seguir. Chamamos a atenção dos leitores para a grafia de Feiticeiro com F maiúsculo e os discentes nos dizem que isso ocorre “porque é nome próprio” (F19), adquirindo “poder” (FM8), pois nomeado por uma qualidade a palavra deixa de ser adjetivo para ser um substantivo próprio, o personificando e nomeando qualquer pessoa detentora de conhecimentos que vão além da compreensão.

Indagamos o motivo pelo qual acreditavam que o Feiticeiro não queria que a filha casasse com Flaviano. Embora o tom humorístico fosse presente em algumas repostas dos estudantes – “Porque ele tinha o cabelo vermelho igual a fogo e ele tinha medo que a filha dele pegasse fogo também” (FJ3), percebíamos que apontavam como motivos aparentes para a proibição imposta pelo Feiticeiro o caráter duvidoso construído a partir do “cabelo vermelho” de Flaviano e a não aceitação das diferenças, fatores que talvez reflitam os critérios empregados por eles em suas tomadas de decisões se estivessem no lugar do personagem ou os critérios vivenciados por eles na sociedade curraisnovens, e como veremos adiante na fala de FL4. Os leitores apontaram ainda que a proibição do casamento existia nos tempos idos de nossos pais e avós, mas que hoje em dia há apenas a “vontade” de proibir “mas não tem jeito não” (FJ3), pois todos têm direito à liberdade de escolha. Diante dessas afirmações, o aluno FL4 nos diz que “hoje ainda existe” esses impedimentos e nos relata em tom de revolta um caso:

FL4 – Por causa de um amigo meu que tava namorando com a menina, quando deu fé o pai proibiu ele de namorar com ela porque ele escuta rock. Ó a merda! Porque ele escuta rock. Não tem nada a ver, é música... é música. Escuta quem quer.

F19 – Fala do capeta.

FL4 – Alguns sim fala do capeta.

FL4 – E ele ainda continuou namorando com ela escondido.

Nas respostas acima, percebemos o preconceito presente na atitude de impedir o relacionamento porque o rapaz era fã de rock e no julgamento de F19 ao explicitar sua aversão ao rock porque “fala do capeta”, estigmatizando quem os ouve por se diferenciarem do estabelecido como “comum” quanto as vestimentas e comportamento social. Seguem-se durante a leitura algumas conversas paralelas suscitadas pelas colocações de FL4, pois ao que parecia boa parte dos presentes haviam vivenciado uma situação discriminatória fosse por sua religião, cor ou condição social.

Tendo em vista que a estratégia adotada para incentivar a colaboração e leitura parecia funcionar continuamos a realizar a leitura em parágrafos, sempre solicitando dos alunos suas opiniões e hipóteses quanto ao trecho narrativo lido. Ao indagá-los porque o Feiticeiro pede especificamente uma história de amor, FM8 nos responde que é “porque o

amor da filha dele pelo rapaz era verdadeiro [e] o amor supera tudo”, rememorando, implicitamente, em sua fala as narrativas cujo amor ultrapassa limites, expressos em narrativas clássicas da literatura como os contos de fadas e, mais recente, os best-sellers da trilogia *Crepúsculo*. Quanto à filha do Feiticeiro, FL4 formula a seguinte hipótese “será que ela era alguma feiticeira?”. Vale ressaltar que ainda neste momento os discentes não sabiam qualquer característica acerca de Eulália ou dos poderes que dominava, portanto as inferências e os vazios preenchidos no texto estavam pautados nas leituras realizadas pelos discentes, seguindo as pistas oferecidas pelo narrador.

Durante a leitura do trecho que narra a conversa estabelecida entre Pedro Firme e o Feiticeiro, o aluno FL4 nos diz:

FL4 – Parece história de ação, feitiço. Hein professora? Parece história de Trancoso. Minha avó já me contou um bocado dessas histórias.

P – Na minha infância também ouvia muitas. A gente também chama de histórias de mal assombro.

FL4 – Que a pessoa inventa né?

O aluno associa o texto literário a experiência narrativa proporcionada pela avó quando esta lhe contava histórias “inventadas” que envolviam “ação, feitiço” e mistérios. A pergunta se são histórias inventadas denota ainda certo receio ou medo de tais narrativas, provocados pelo envolvimento do jovem leitor a ponto dele ainda recordar as que lhe foram contadas e exclamar “eu tinha um medo danado!”.

Para iniciarmos o quarto capítulo “Gipsy, a cigana”, indagamos quem dos estudantes havia realizado a pesquisa solicitada na aula anterior, como nenhum aluno a havia cumprido, solicitamos que nos citassem características que lhes vinham à mente quando ouviam o termo “cigano”. Cada palavra ou expressão dita foram registradas em uma folha de papel fixada no quadro e colhemos as seguintes:

FL4 – Ladrão, mentiroso.

FM8 – Inventa conversa do nada.

FJ3 – É bicho ruim.

FL4 – Só andam em bando.

FM8 – Gosta de rogar praga.

FJ3 – Dou confiança a cigano, não!

FL4 – O circo veio por causa dos ciganos, aí foram entrando outras pessoas. Aí pronto! Eles são sabidos aí inventa mentiras, inventa coisas.

P – Mais alguma representação que o cigano tem na nossa cultura, na nossa sociedade?

FM8 – Eles não são bem vistos na nossa sociedade não é?

FL4 – Muito não!

Não divergindo do que presenciamos na turma do EM as palavras-chave iniciais apontadas pelos discentes relacionam-se ao povo cigano de modo, discriminatório e

excludente, a ponto de não lhe conceder “confiança” e, portanto, tem-se consciência de que os descendentes destas sociedades não são “bem vistos” socialmente e dela excluídos, estabelecendo-se nos bairros mais periféricos das cidades.

O aluno FP6 a todo instante interrompe a aula ao entrar e sair constantemente da sala e ao gritar da janela aos amigos que passam pela rua, assoviando e desviando a atenção da turma. A professora JSL já havia pedido silêncio e que ele observasse seu comportamento. Solicitar que saísse de sala de aula seria de certo modo inútil, pois os alunos deveriam permanecer na aula, segundo as normas escolares. Como forma de envolvê-lo na discussão perguntamos o que conhecia da cultura cigana que pudesse nos contar e ele em um dos poucos momentos em que participou da oficina responde:

FP6 – Eles não sentam em cadeira. Quando eles vão comer não se sentam, ficam só de cóca [cócoras]. Eu ouvi falar.
FL4 – É verdade.

Mesmo diante do barulho, percebi a participação efetiva na discussão por se tratar de um tema que lhes evocava a curiosidade e por fazer parte da vivência de alguns dos colaboradores. O estudante FL4 retoma um dos pontos valorosos da cultura cigana, a língua, quando afirma “a língua deles é diferente” como forma de expressar que mesmo diante de tantos estereótipos os ciganos possuem uma força maior a tudo isso, sua cultura. Tendo afirmado que havia convivido com os ciganos da cidade no início da aula, para FL4 não exaltar, nesse momento, algum aspecto favorável deste povo que o havia acolhido, seria como negar sua própria identidade.

Observamos que em ambas as turmas, apesar dos depoimentos de convívio com este povo, prevalecia o desconhecimento acerca da sua cultura e tradições. Para que a classe do EF também conhecesse um pouco mais sobre o povo cigano retomamos imagens do acampamento cigano e da bandeira afixadas na sala. Ao serem questionados acerca delas nos responderam que a primeira parecia com a de um acampamento, mas não conheciam a bandeira exposta na segunda. Do mesmo modo ocorrido na turma anterior, realizamos um pequeno percurso histórico e exploramos a origem indiana dos ciganos, suas características nômades, seus hábitos, costumes, simbologia, música, misticismo, entre outras.

O aluno FP6 volta a tumultuar a sala, a professora colaboradora lhe pede silêncio e sua colaboração ao andamento da aula. Os demais alunos também mantiveram conversas paralelas durante os encontros, porém participavam e realizavam as tarefas propostas pela pesquisadora ou pela professora durante as duas etapas deste experimento. FP6 era o único que não realizava atividade alguma em sala. Outro ponto observado foi que os alunos eram mais participativos quando ele não estava em sala, pois sua atenção ou raciocínio não

eram dispersos durante as aulas. Após chamarmos sua atenção, o aluno sentou e ficou batucando na cadeira por algum tempo e como os demais passaram também a não responder suas provocações FP6 acalmou os ânimos, embora ainda desatento e vez ou outra batucasse na carteira.

Continuamos nossa explanação a partir das origens indianas do povo cigano, expondo como funciona esta cultura dividida por castas. Sabendo disso, FL4 exclama em defesa daquelas menos favorecidas “eu num país desse morria tanta da gente!”. Embora demonstre certa revolta diante da condição social a que são relegadas dadas castas na Índia, a exemplo da novela “Caminho das Índias”, transmitida pela rede Globo de televisão e retomada na fala de FF10, o aluno não consegue relacionar as divisões sociais nas mais distintas sociedades, inclusive a nossa. Incitamos esta reflexão, mas não nos aprofundamos nela, pois não era nosso objetivo.

Relatando que alguns ciganos ou pessoas passando-se por eles costumam realizar pequenos furtos, FJ3 exclama “vai me roubar pra ver se eu não dou uma facada?”. A depredação, a violência e o desrespeito ao outro se fazem presentes no cotidiano destes estudantes, como já havíamos relatado, seja no linguajar, no comportamento em sala de aula, arrastando móveis ou riscando com caneta esferográfica o quadro branco antes ou durante as aulas.

Quanto a imagem da bandeira cigana apenas FL4 afirmou conhecê-la, mas que não sabia explicar sua simbologia a qual explicitamos. Esclarecemos que pelo que se podia notar na trajetória histórica há pouco traçada e debatida muito do que se propaga acerca deste povo é por desconhecimento e preconceito para com a cultura cigana, o mesmo ocorrido com as religiões afro-brasileiras. Em seguida, colocamos que todo este trajeto histórico se fazia necessário porque nosso próximo personagem era uma cigana, Gipsy, para quem iríamos propor características assim como fizemos com Pedro Firmo. Colocamos na folha de papel o título do capítulo a ser lido e FL4 acompanha em voz baixa “Gipsy, a cigana”, denotando que o título lhe era atraente e chamativo, provocando-lhe certo interesse.

Ao falarmos da construção estereotipada e preconceituosa acerca da figura do cigano, FL4 se sente a vontade para relatar que:

FL4 – Professora, tipo... eu não sei lá fora, assim, do Rio Grande do Norte pra lá. Eu não sei daqueles [ciganos] de lá, mas do Rio Grande do Norte pra cá o que eu falei é verdade porque eu andava mais eles, tá entendendo? Tipo, ladrão tem um bocado aí, mulher mentirosa lendo mão... Agora, assim, só tinha uma aqui, mas já morreu... eu acho que já morreu... que lia o que acontecia e o que ela dissesse hoje acontecia sim, num outro dia. Mas ela já morreu. Tudinho dizia que era mentira, mas quando era no outro dia ou um mês ou uma semana depois do que ela disse, aí acontecia. Aí o povo foi acreditando mais.

P – Mas quando digo isso eu não posso afirmar que não aconteça, porque pode acontecer. Agora, é um ou outro e a gente acaba generalizando todos os ciganos como ladrões, entendeu?

FL4 – Ah, entendi!

P - E aí quando você generaliza acaba sendo preconceito. Que é o que acontece com quem é de candomblé, quem é de umbanda, como o seu colega porque ele escuta rock, porque tem uma tatuagem ou porque usa brinco, porque anda todo de preto,...

FL4 – Anda de piercing.

P - Acaba generalizando e julgando o outro.

O aluno FL4 realiza leituras que congregam as descrições do texto, as discussões levantadas em sala e sua vivência pessoal ao lado dos ciganos no tempo em que os acompanhava em suas andanças, relatando o que havia presenciado e afirmando que alguns deles praticavam pequenos furtos e mentiras. Assim como FL4, outros alunos conheciam ciganos e aproveitamos para explicitar que de fato tais ações ocorrem e são praticados por alguns indivíduos, mas generalizamos e classificamos como ladrões e mentirosos todos os ciganos, mas como FL4 havia exemplificado nem todos praticam estes delitos.

Reafirmamos que tudo o que havíamos falado até então são construções históricas simbolicamente instituídas pela sociedade, servindo de parâmetro aos demais, assim como são os padrões de beleza masculina e feminina. Já no que se refere a cultura do outro costumamos julgá-la e, por vezes, recriminá-la em detrimento da nossa própria cultura e este comportamento recebia a denominação de etnocentrismo.

Após certo tempo em silêncio o aluno FP6 se sente à vontade para participar da aula e fazendo a seguinte observação:

FP6 - Eu conheço história de mórmon. Uma vez eles foram pra uma viagem é que eles só gostam de sair na hora da janta, sabe? Quando eles chegavam nessa cidade todo mundo trancava as portas quando via eles. Aí quando deu fé chegou na casa lá e botaram só cuscuz na água e sal, pois não é que [...] comeram sem café sem nada, o cuscuz que botaram pra eles comer. (risos)

Embora as colocações de FP6 não se referissem à cultura que acabávamos de explanar e que constituía objeto de nossa observação no encontro, relacionava-se com a discussão sobre padrões sociais e pré-julgamentos. Acreditamos que o aluno mesmo inquieto havia prestado atentado às discussões e colocações dos colegas e aquela era a única forma de conseguir novamente a atenção de todos, participando mesmo que minimamente dos encontros. Aproveitamos para ressaltar que seu exemplo também enquadrava-se nas discussões efetuadas há pouco.

Muitas paradas se fizeram necessárias para esclarecimentos das questões suscitadas pelos discentes. No entanto, esta ação fez-se necessária para um maior

envolvimento dos mesmos com a leitura, interessando-se por ela, transmitindo as experiências humanas ao texto lido.

Dando andamento à leitura do texto pedimos para que os colaboradores elaborassem hipóteses acerca da personagem Gipsy. Assim como ocorreu na turma do EM, inicialmente os estudantes acreditaram que ela era a filha do Feiticeiro, hipótese refutada ao final do capítulo quando surge o nome de Eulália. Por acreditarem nesta primeira hipótese e retomando o texto que narra que ela havia enfeitiçado o suposto pai a configuram como uma mulher madura para deter tantos poderes, no entanto, é uma mulher misteriosa, de olhar penetrante como descreve o texto, sedutora e bela.

Retomamos juntos o capítulo anterior “o Feiticeiro” para que o fio narrativo fosse reestabelecido e acompanhássemos Pedro em sua caminhada até a cidadezinha. Como os alunos não se dispuseram a realizar a leitura, pois pareciam envolverem-se mais quando a mesma era realizada por outrem, iniciamos a leitura do texto. Ao serem indagados sobre conhecer alguma história de amor verdadeiro que pudessem contar apenas FE7 afirmou conhecer, mas que não contaria.

Retomamos o misticismo do povo cigano ao afirmar que mesmo sem que Pedro Firmo lhe conte qual teria sido o pedido do Feiticeiro, Gipsy relata a tarefa e lhe promete auxílio para realizá-la. Diante disso a aluna FM8 afirma que “parece bem coisa de cigano. [...] Minha mãe tem umas coisas assim, costume de quem é índio. Olha pra pessoa e diz umas coisas que é tiro e queda. [...] Minha mãe ainda canta algumas dessas coisas [incelências⁴⁹ para encomendar os mortos] e fala algumas coisas na língua de índio”. A colaboradora associa a aura de mistério e do inexplicável não somente aos ciganos, mas também aos indígenas que igualmente dominam as ervas, forças da natureza e o sobrenatural, destacando a descendência índia de sua família.

Ao abordarmos o elemento linguagem da cultura indígena, FL4 declara acerca de sua vivência com ciganos e do dialeto com o qual conviveu:

FL4 – Eu sei algumas palavras de cigano. [...] Jurô, pastanhinha, pichadinha... Jurô quer dizer você, ela. Pastanhinha é polícia e pichadinha é alguma coisa, esqueci o significado aqui. [...] Ei, quando algum cigano chegar perto de você e pedir pra você ir fazer uma corra ou então corre não vá não que é pra pedir. Vai pedir dinheiro, vai pedir as coisas...

O discente se percebe tão envolvido ao tema e à narrativa que expõe seu conhecimento sobre o dialeto e da cultura cigana. FL4 compartilha com os colegas de turma sua convivência em uma comunidade cigana, desconstruindo a imagem inicialmente

⁴⁹ Cerimônia religiosa popular em que as “incelências” são cantadas durante a noite, em vigília para entrega da alma do falecido aos cuidados dos anjos e santos, pedindo-lhes que o acompanhem à entrada do céu.

elaborada acerca deste povo ao citar “eles são limpeza, não fazem nada com a pessoa” e afirmando que muitas de suas atitudes são justificadas como forma de manter viva a tradição de seus ancestrais ou de autoproteção. Também reafirma a ideia de exclusão social a qual são relegados quando diz que sua mãe “não queria que eu andasse com eles[...], mas eu andava escondido”. A professora JSL comenta que tais conceitos e ideias são inculcados em nossa formação e, por vezes, se tornam difíceis de serem reelaboradas.

Ao encerrarmos o encontro percebemos que os mesmos estavam acompanhando e compreendendo a saga de Pedro Firmo. Lembramos aos discentes quanto aos registros no Mapa de Leitura das impressões, identificações com o texto e diálogo estabelecido com outras histórias ou textos com os quais a história se assemelhasse.

Neste encontro tornou-se perceptível para nós que as estratégias de leitura que envolvessem tarefas a serem realizadas fora do ambiente escolar não funcionariam, pois os estudantes, por inúmeros motivos não as realizam. Nossa intenção era proporcionar aos alunos as mesmas emoções sentidas pelo personagem Pedro Firmo, no entanto, eles se envolveram mais com as discussões que fluíam do texto para sua vivência pessoal e alguns momentos o texto precisou ser retomado para que o fio literário da ficção não se perdesse diante da realidade.

4.4.2.4 Encontro 4 - 11.11.13

Este encontro com as turmas ocorreu na sala da TV Escola em virtude de utilizarmos o recurso pedagógico do projetor multimídia. Planejamos para este momento a apresentação aos colaboradores da segunda narrativa popular que compõe a obra de Clotilde Tavares, a história de Eulália e seu pai Feiticeiro e a leitura dos capítulos cinco ao oito de *A Botija*. Esta narrativa está pautada no conto popular “A filha do Diabo”. Tendo em vista que o volume textual era extenso tanto para o tempo do qual dispúnhamos para realização das atividades quanto para um leitor não habituado a leituras longas, optamos por um modo mais dinâmico à leitura deste trecho do romance. Para tal, selecionamos fragmentos relativos aos encantos proferidos por Eulália e realizados através do canto, assim como o fazem as sereias ou os xamãs ao evocar os poderes de seus antepassados, e com o auxílio de xilogravuras produzidas pelo artista Hadoock Ezequiel e outras de autoria de Fabrício Lopez e Flávio Castellan que ilustram a segunda edição da obra, elaboramos uma apresentação em slides deste conto, seguindo a organização proposta pelo texto de Clotilde Tavares.

A partir das imagens e do texto, narramos para os colaboradores os capítulos do romance. Esta estratégia de leitura constituía para nós um modo de mostrar ao leitor que há várias formas de realizar atividades leitoras e diversos formatos textuais, como também era

uma forma de não tornar as aulas cansativas, considerando que eles pouco partilhavam a leitura em voz alta do texto, preferindo ouvi-la, bem como retomar os momentos de contação de histórias quando as pessoas sentavam às calçadas para trocar experiências de leitura. Apostamos que os recursos da voz aliada às imagens e trechos específicos do texto recriariam esta atmosfera na qual estão envolvidos os contadores de histórias e seus ouvintes, passando-lhes a impressão de uma história que mesmo “inventada” parece ser “real”. Aliadas, voz e imagens, a ação transcorreria como um filme que lhes seria narrado, estimulando o imaginário a partir do contar, permitindo-lhes intervir no texto e lhe acrescentar novos elementos.

Nestes capítulos, enquanto caminham para a feira da cidade mais próxima, Gipsy narra para Pedro Firmo a história de Eulália e seu pai Feiticeiro. Ela conta que o Feiticeiro dominava todas as artes da magia e havia criado Eulália celibatária e reclusa no intuito dela vir a ser a mulher mais sábia e poderosa da região. Certo dia, Eulália passeando pela fazenda ouve um pedido de socorro e acaba salvando de um afogamento o rapaz de nome Flaviano. Ambos se apaixonam, passando a namorar escondido do Feiticeiro. Desconfiado e disposto a acabar com o romance, o pai de Eulália impõe três tarefas impossíveis ao rapaz, avisando que se não as cumprir seria morto. Chorando, Flaviano conta a Eulália das tarefas que lhe foram delegadas e esta, através do seu canto mágico, leva-o ao sono profundo e realiza as duas primeiras tarefas. Não sendo cumprida a terceira, porque os dois ficam namorando e esquecem o tempo, o romance é descoberto e ambos são jurados de morte pelo Feiticeiro. Utilizando a magia de sua voz, Eulália engana seu pai e foge com Flaviano. Ao se perceber enganado, o Feiticeiro os persegue e, não conseguindo realizar seus objetivos, lança sobre Flaviano um feitiço que o faz esquecer Eulália e seu amor por ela. Esta por sua vez, pressentindo as artes do pai, rebate o feitiço prendendo-o onde quer que ele estivesse até que o seu amado voltasse a lembrar-se dela e para que isto ocorra ele deve ouvir uma história de amor verdadeiro. Esta história de amor, senhores leitores, será narrada posteriormente pela cigana Gipsy como auxílio à continuidade da viagem de Pedro Firmo em busca de seu tesouro enterrado.

O momento de contação com as turmas aconteceu em momentos distintos e para tal organizamos a sala em formato de semicírculo de forma a compor um ambiente propício e característico de roda de conversa e à narração.

4.4.2.4.1 Reescrevendo a Estória: Atividade de Produção Escrita

Nos dias 12 e 13 de novembro não foram realizados encontros da Oficina de Leitura com o público colaborador⁵⁰. Durante estes dias, a professora colaboradora, observando que os discentes do EF envolviam-se com as atividades leitoras, elaborou uma atividade de produção escrita solicitando aos mesmos que selecionassem os fragmentos que mais gostaram de ter lido até o momento e produzissem um texto recontando-o. Nove textos foram escritos pelos alunos e entre os trechos eleitos para a reescrita predominava a história do amor entre Eulália e Flaviano, seguida pelos temas da cigana Gipsy, do Feiticeiro e da busca de Pedro Firmo por seu sonho. Na produção escrita dos colaboradores observa-se duas das categorias apontadas por Jauss (1979) como primordiais à vivência estética com o texto, a interferência do leitor no texto acrescentando-lhe novos elementos e temas ao enredo (*poiesis*), o diálogo entre personagens e histórias do romance, as referências com o cotidiano e outras histórias ouvidas pelos participantes (*aisthesis*). Abaixo analisaremos alguns destes textos.

Figura 3 – Texto “A história de Eulália e Flaviano”

06/10/2013

A História da Feiticeira Eulália e Flaviano

Um certo dia a cigana que começou com uma história de Eulália e Flaviano.

Eulália era uma jovem menina feiticeira que o pai e também um feiticeiro mãe, contava que ela não se casava porque se não Eulália iria perder seu poder.

Um certo dia Eulália passando pela ponte, a avistou um amor se apaixonando num aqueduto, então quando Eulália viu isso, logo foi ajudar o amor e quando ficaram cara a cara os dois se apaixonaram e daí em seguida começaram a paixão proibida que os pais não aceitaram, mais mesmo assim eles se apaixonaram bastante, mesmo sabendo que seus poderes podia se acabar ela conseguiu fugir com Flaviano para serem felizes.

Mais seu pai com seus poderes ainda conseguiu alcançá-los mais mesmo assim Flaviano ainda insistiu mais o pai de Eulália levou ela de alugar pra casa.

Mais antes de ir Eulália, escreveu um feitiço male mais se alguém beijar ele esqueceria de Eulália.

E por em criança que parecia a avó de Flaviano beijou-se então ele se esqueceu de Eulália.

Os tempos se passaram e veio, uma cigana contar essa história então foi daí que Flaviano lembrou que tinha esquecido de uma mulher que a amou de mais e assim ele foi a procura de Eulália, para poder ser feliz.

E conseguiram ser felizes...

Fonte - Silva (2014)

Na imagem acima, percebemos que a aluna MD2 reconta o fragmento em que a cigana Gipsy narra a Pedro Firmo a história de Eulália e seu pai. Já no segundo parágrafo,

⁵⁰ Neste período participamos do 7º Seminário Educação e Leitura – SEL na cidade de Natal/ RN, evento no qual expusemos as estratégias empregadas e os resultados preliminares obtidos nos encontros para leitura do romance em sala de aula.

MD2 atribui à personagem Eulália características pertencentes às feiticeiras ou bruxas das histórias encantadas dos clássicos infantis quando aponta que o pai da personagem não permite que ela se case para que não venha a perder seus poderes. O pertencimento da personagem ao universo mágico é antecipado no título do texto “Feiticeira Eulália”. Em seguida, atualiza a narrativa levando em consideração o ambiente em que convive ao reescrever o quase afogamento do “moço” acontecendo em um açude, pois os rios, local em que ocorre a cena em *A Botija*, são perenes na região árida em que habita e, portanto, raramente vistos a correr. Ainda no segundo parágrafo encontramos “começaram a paixão proibida que os pais não aceitavam”, permitindo-nos realizar duas leituras: a primeira em que a aluna incorpora à narrativa a imagem da mãe que não se faz presente no romance e a segunda é que assim como ocorre com Eulália os pais de Flaviano também não aceitam o romance, dialogando com o clássico *Romeu e Julieta*, *Rapunzel*, *Romance do pavão misterioso*, e mais recentemente com o romance entre Bela Swan e Edward Cullen no início da saga *Crepúsculo*.

No terceiro parágrafo desta versão, o Feiticeiro alcança os amantes em fuga e volta para casa trazendo sua filha que, antes de regressar com seu pai, lança um feitiço em Flaviano para que ninguém o beije, caso contrário este se esquecerá dela. Nos é perceptível neste trecho a submissão inicial de Eulália a seu pai quando retorna com ele à sua casa, uma certa confusão nas ações dos personagens ou um toque de ciúmes quando lança sobre o amado sua magia e o final feliz comum nos contos de fadas.

Figura 4 – Texto “A cigana misteriosa”

J. ISMAEL

A Cigana misteriosa

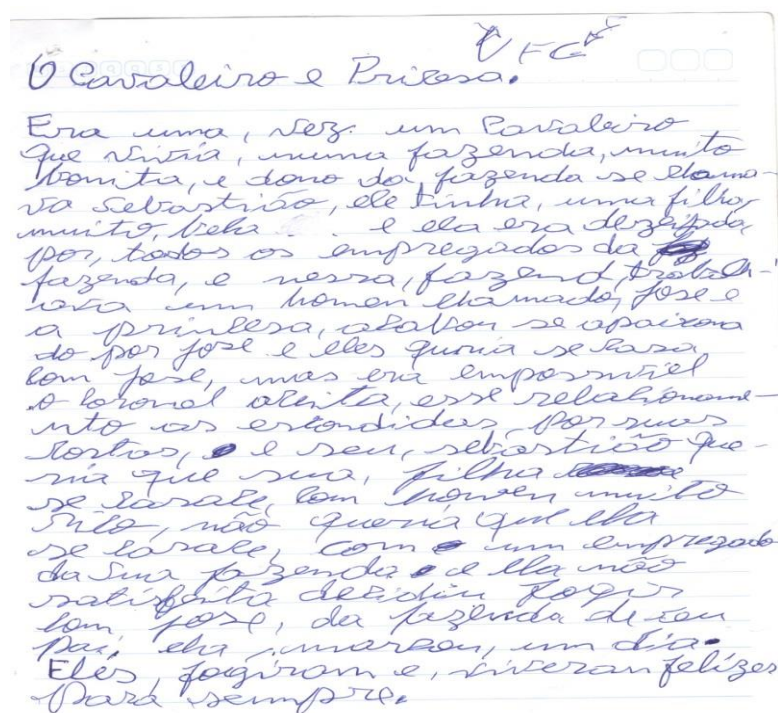
Era uma vez, uma cigana,
que vivia nos rios, contando
falsas histórias, mas muitas
pessoas acreditavam que
essa cigana falava a verdade
de mais... ela não falava,
mas ela sempre contava
que as pessoas, que elas
não se dá bem mais. Gra-
ndo foi um dia a pequena
desobedi, que era, bruto,
uma farsa, dessa cigana,
ela foi, depois, depois de um
ano ela foi solta, e continuou
fazendo as mesmas coisas,
quando foi um dia
ela fez uma proposta,
para um fazendeiro rico
disse a ele se ele desse
2000. R\$ ela faria, a sua vida
melhor... ainda mais
mas ele não sabia, que as
ciganas, são mentirosas,
ele descobriu que era tudo
uma farsa (e a mandou, meter
Essa é uma história, para que
gostei de ler, mas as pessoas
alguns nunca vão a lugar,
nem um engano, os outros

Fonte - Silva (2014)

O título da versão escrita por FE7 cria no leitor a expectativa de que encontrará no texto uma atmosfera mística pela qual será seduzido e o “era uma vez”, início característico dos contos de fadas parece confirmar e antecipar ao leitor esta impressão que se estende até a segunda linha “uma cigana que vivia nas ruas contando”. No entanto, a partir deste trecho a proposta do texto em nada se assemelha ao encantamento, ao mistério, rompendo com o horizonte de expectativas do leitor mais desatento. O estudante reconta o trecho da cigana Gipsy a partir de suas vivências e crenças acerca do povo cigano, de suas experiências e leitura de mundo. Assim, narra uma cigana que de misteriosa nada tem, sendo uma charlatã mentirosa que leva a vida a ludibriar aqueles que acreditam em suas previsões e nas suas origens culturais. O colaborador coloca no texto a crença construída por ele e por muitos outros em volta da imagem do cigano e que havia sido discutida durante os encontros da oficina.

Nas duas últimas linhas do primeiro parágrafo, observamos a presença da violência diante da atitude tomada pelo personagem fazendeiro “ia mandar matar” ao descobrir a farsa da cigana. Em uma leitura subliminar, podemos apontar ainda a presença da força político-financeira e do poder social representado pelo fazendeiro, que por ser detentor de riquezas está acima da lei dos homens, características do coronelismo ainda muito presente no Nordeste brasileiro. No último parágrafo, FE7 aponta em tom pedagógico, ao leitor, a lição de moral que deve ser aprendida com a narrativa, assemelhando-se a estrutura de seu texto àquelas presentes nas narrativas tradicionais.

Figura 5 – Texto “O cavaleiro e a princesa”



O Cavaleiro e Princesa.

Era uma vez um Cavaleiro que vivia, numa fazenda, muito bonita, e dono da fazenda se chamava Sebastião, ele tinha, uma filha muito, bonita, e ela era chamada por todos os empregados da fazenda, e nessa fazenda, trabalhava um homem chamado, José e a princesa, acabou se apaixonando por José e eles quia se casar com José, mas era impossível o pai dela, esse relacionamento com os vizinhos, por suas festas, e seu, Sebastião queria que sua, filha se casasse com quem quer que fosse, não queria que ela se casasse, com um empregado da sua fazenda e ela não sabia de nada, então, fugiu com José, da fazenda de seu pai, ela, um dia, eles, fugiram e, viveram felizes para sempre.

Fonte - Silva (2014)

Recontando a história de Eulália e seu amor por Flaviano, o aluno-autor antecipa no título escolhido uma atmosfera lúdica e de aventuras, “o cavaleiro e a princesa”, convidando o leitor a viajar pelas narrativas medievais e pelas lendas cavaleirescas, como as do Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda” em que bravos cavaleiros salvam reinos e belas princesas do perigo. Seu interlocutor embarca nesta aventura a partir do “era uma vez um cavaleiro” que inicia a ação narrativa e estabelece um *contrato de leitura* (JOUVE, 2002) com o leitor, transportando-o ao universo ficcional que se estabelece misturando-se ao real em todo o texto. O espaço e os personagens são adaptados à realidade do aluno, assim, o castelo é uma fazenda, o rei é o fazendeiro Sebastião, a princesa é sua filha não nominada pelo autor e o príncipe um trabalhador da fazenda de nome José. A história é atualizada a partir de elementos característicos da região (fazendo, nomes comuns).

A trama narrativa acontece na fazenda de Sebastião cuja filha é desejada por todos os empregados, mas seu pai planeja para ela o casamento com um homem de posses. No entanto, sua filha se apaixona por José e ambos resolvem fugir juntos para serem felizes. Novamente o fazendeiro representa um cargo de soberania e comando, proporcionado pela riqueza que acumula e a posição social que ocupa, impondo sempre sua vontade a seus familiares e empregados. José encarna o corajoso príncipe que salva a “princesa” das garras de seu algoz opressor e esta, ao decidir fugir de casa apresenta uma rebeldia que diverge do comportamento imposto à mulher pelos padrões sociais de uma época em que imperava o coronelismo, demonstrando a possibilidade de escolha vivida pelos jovens da atual sociedade. A filha que foge de casa para viver um amor ainda é comum no sertão brasileiro e a forma como foi composta a narrativa dialoga com o folheto de cordel *Coco verde e melancia ou Armando e Rosa* de José Camelo de Melo Resende.

A estrutura textual segue os padrões estabelecidos às narrativas tradicionais com seus heróis, anti-heróis, princesas e príncipes que ao final vivem “felizes para sempre” e com um tom didático ao deixar implícito o ditado popular que diz “coração é terra que ninguém manda”.

Cosson (2011, p. 48) enfatiza que a abordagem do material literário no contexto escolar deve alternar atividades de leitura e atividades de escrita como meio de conduzir o aluno à construção do conhecimento. Ao recontar os fragmentos selecionados e assumir a função de autor os leitores responderam e interagiram com o texto. A partir do que foi lido, os discentes estabeleceram relações com outras leituras e com suas vivências pessoais para falar de outra maneira sobre o que haviam selecionado. Dessa forma, se tornaram sujeitos participantes da “situação comunicativa” proposta pela leitura (FILIPOUSKI, 2009, p. 23).

4.4.2.5 Encontro 5 - 18.11.13

Neste quinto encontro reunimos as turmas com os objetivos de apresentar aos alunos a terceira narrativa que compõe a obra de Clotilde Tavares, *O romance do Pavão Misterioso* narrado a partir do seu texto-fonte, o folheto de cordel, e realizar a leitura dos capítulos nove ao vinte e cinco de *A Botija*.

Estes capítulos dão continuidade ao romance com a chegada de Pedro Firmo e Gipsy na feira da cidadezinha mais próxima onde a cigana começa a contar ao povo presente a história de Creuza e Evangelista e do voo do pavão. Conta que João Batista e Evangelista eram filhos de um rico comerciante turco e que certa vez, João Batista viajara à Grécia onde presenciara o aparecimento de uma bela condessa no alto de uma torre, evento ocorrido apenas uma vez a cada ano. Como lembrança do momento havia comprado para o irmão uma fotografia daquela mulher de tão rara beleza. Ao vê-la Evangelista enlouquece de amores e decide ir em busca de sua amada prometendo casar-se com ela, mesmo que fosse filha de um conde que não lhe permitia o casamento, prendendo-a na torre de seu castelo. Ao chegar à Grécia, Evangelista contrata o cientista Dr. Edmundo para que este crie um meio de transporte que o leve até a torre em que Creuza está enclausurada. O Dr. Edmundo cria para ele uma mala que ao apertar de um botão se transforma em um enorme pavão voador e lhe presenteia com um lenço mágico capaz de fazer aquele que o cheirar perder os sentidos. Com este invento Evangelista vai até a torre e entra no quarto da condessa Creuza durante três noites. Em duas delas ela intenciona gritar e ele a faz cheirar o lenço. Porém, Creuza se apaixona por aquele rapaz misterioso que surge à sua frente. Na terceira viagem os dois fogem do Conde pelo ar com o auxílio do pavão e casam-se na Turquia, terra de Evangelista. Após o casamento retornam à Grécia para que Creuza assuma o reino do pai, falecido pelo ódio que sentiu ao vê-la fugir de seus domínios.

Como havíamos percebido no encontro anterior que a leitura começava a se tornar cansativa para os alunos, modificamos um pouco as estratégias a serem utilizadas neste encontro, assim:

1- Convidamos o poeta Claudson Faustino⁵¹ para realizar junto aos discentes a leitura do cordel de José Camelo de Melo Rezende. Este romance em cordel corresponde a história de amor verdadeiro que a cigana Gipsy contará por Pedro Firmo, auxiliando-o a seguir viagem na busca por sua botija.

⁵¹ O poeta e escritor Claudson Faustino é natural de Currais Novos e faz parte do grupo Cordel do Pau Quebrado que realiza apresentações performáticas e leituras de cordel em eventos e escolas do estado. Para maiores informações sobre o grupo acessar <<http://cordelpauquebrado.blogspot.com.br/>>.

2 – Este é o trecho mais extenso da narrativa, equivalendo a dezessete de seus trinta capítulos. Percebendo o volume de textos a serem lidos decidimos que seriam entregues apenas os capítulos nove, narrando a chegada de Gipsy e Pedro Firmo à feira da cidade e o vinte e cinco em que a cigana conclui o momento de contação. Flaviano se recorda de Eulália, saindo em sua procura e a cigana sai por aí “contando umas histórias para esse povo” (TAVARES, 2003, p. 121). Para leitura dos capítulos dez ao vinte e quatro, que reproduzem integralmente em prosa, intercalada com a presença de versos ao início (sextilha) e ao final (décimas heptassilábicas) o romance popular, foram entregues aos colaboradores folhetos d’*O romance do pavão misterioso*, texto-fonte onde Clotilde Tavares buscou referências para a história contada. Tal fato insere nas aulas outro gênero literário, o cordel, pouco lido em sala de aula.

Marinho e Pinheiro (2012) afirmam que a “experiência com a poesia oral está presente em toda a comunidade”, portanto não será raro encontrar entre os que frequentam a escola ou entre aqueles com quem estes mantêm contato, alguém que aprecie ou mesmo pratique a literatura popular. A entrega dos folhetos colabora para que o aluno (re)descubra, a partir da leitura oral, esta forma literária, bem como o incentiva, caso deseje relê-lo, a recorrer ao texto original e folhear o cordel mais uma vez.

Para a realização deste encontro, fixamos no quadro branco xilogravuras retiradas d’*A Botija* e cujas imagens narravam a história que seria apresentada na sequência. A presença das xilogravuras no presente encontro e no anterior dialogaram com a cultura popular já existente na obra e na que agora se apresentava aos alunos por meio da literatura de cordel, ampliando o horizonte de expectativas destes no que concerne a criação dos personagens, pois os visualizam através das imagens.

Antes de iniciarmos as atividades previstas para o dia, a aluna MA1 nos confidenciou que ao encerrar o horário escolar sempre realiza a releitura dos textos em sua residência e justifica que na sala, por vezes, tem a atenção desviada por conversas paralelas e acaba por não compreender o desenrolar da trama. Acrescenta em tom humorístico que havia tentado realizar a magia que a personagem Eulália executa para auxiliar Flaviano a realizar as tarefas impossíveis e canta “eu quero a louça lavada/ camumbiraê, camumbiraá/ eu quero a casa varrida/ camumbiraê, camumbiraá/ quero as camas bem forradas/ camumbiraê, camumbiraá... Mas não deu muito certo, tive que fazer tudo sozinha mesmo”. Seu relato leva todos ao riso e demonstra o processo de referenciação que realiza com este fragmento da história, levando-a a comparar as incumbências realizadas pelo poder do canto com seus afazeres diários, suas tarefas impossíveis e infundáveis.

Os capítulos xerografados e os folhetos de cordel cujas leituras seriam efetuadas no encontro, foram entregues acompanhados de uma moeda de chocolate. Expomos aos

alunos que o encontro com o tesouro estava próximo e mais uma moeda havia sido encontrada. Inferimos se os presentes já haviam ouvido ou lido em cordel e alguns afirmaram que sim, mas não recordavam a história.

Como fazíamos em todo início de encontro recapitulamos brevemente o que havia sido lido e/ou contado até então para que continuássemos acompanhando a saga de Pedro Firmo que MJ8 comparou à “saga do vaqueiro”⁵², pois para ele as dificuldades enfrentadas pelo personagem para encontrar sua botija assemelham-se àquelas vividas pelo nordestino, representado em sua colocação pela imagem do vaqueiro. Para realizarmos esta retomada empregamos a estratégia de perguntas e respostas em que indagávamos acerca dos personagens, detalhes do romance e os estudantes as respondiam. Percebemos durante estas atividades que eles acompanham atentos o desenrolar dos acontecimentos narrativos.

Após este primeiro momento, realizamos a leitura do capítulo que narra a chegada de Gipsy e Pedro Firmo à feira e colocamos que esta assemelhava-se às feiras de Currais Novos, Santa Cruz e Acari, procurando fazer com que os alunos visualizem o espaço narrativo a partir do seu repertório. Ao rememorarmos que para nossa cultura o cigano é misterioso e “inventor” de histórias, assim como eles haviam exposto em outro momento, quando a cigana chega na cidade o povo logo se aproxima e pede para lhes conte uma delas. E, atendendo ao pedido do povo ela narra uma história de amor verdadeiro.

Para descontraírmolos o ambiente de leitura e traçarmos o perfil da personagem como uma mulher moderna e “antenada”, aproximando suas ações daquelas realizadas pelos colaboradores dissemos haver contatado Gipsy por telefone na noite anterior, pedindo-lhe auxílio para contar uma história de amor verdadeiro. Ela havia respondido que não poderia estar presente, pois a busca de Pedro Firmo por sua botija estava lhe tomando todo o tempo, mas um de seus amigos nos ajudaria nesta tarefa e enviou-nos Claudson Faustino para contá-la.

A presença do poeta, já conhecido por alguns estudantes, foi positivamente recebida. Antes de iniciar a leitura do cordel, Claudson pactua com nossa brincadeira inicial ao afirmar:

Claudson – Eu estava tranquilo em casa e ela [Gipsy] mandou uma mensagem pelo Orkut, pelo Facebook, e-mail... aí não teve como não ter visto. Ela pediu para eu contar a história do *Pavão Misterioso* que é de um grande poeta, José Camelo de Melo Rezende, que quem não tinha visto ainda vai conhecer aqui através da recitação. Bem pessoal é o seguinte: “*eu vou contar uma história...*”.

Ao ser iniciada a leitura do folheto pelo poeta faz-se um enorme silêncio na sala quebrado apenas pelo riso e algumas expressões em determinados momentos da narrativa que tentaremos transpor abaixo algumas delas, mesmo sendo sabedores de que as

⁵² Canção popular em ritmo de forró interpretada pelo grupo musical Mastruz com Leite cuja composição pertence a cantora Rita de Cássia.

palavras aqui transpostas não serão capazes de repassar ao leitor as experiências e a recepção demonstradas neste momento.

Mesmo não utilizando performances corporais para a contação, o poeta a faz na sonoridade ao atribuir vozes e ritmos de fala específicos para aos personagens fazendo o riso transparecer entre os alunos em momentos como: João Batista presencia a aparição de Creuza em público; Evangelista pergunta se Dr. Edmundo é medroso; após a primeira viagem do pavão, Creuza diz ao pai que deu um passamento e este se enfurece; na segunda viagem do pavão, Creuza pergunta a Evangelista se ele é “mesmo real ou é uma visão”; o conde diz que só pode ser “o cão” com quem a filha está conversando e que irá descobrir se o rapaz é anjo ou satanás, entre outros instantes. No momento em que é narrado que Evangelista engana os guardas que o vieram prender e foge voando no pavão ouvem-se risos e assovios a concordar com a esperteza e sagacidade do personagem, enganando seus algozes.

Entremeando os risos, ouvimos expressões em momentos como quando:

*João Batista diz ao irmão que lhe trouxe um retrato da condessa Creuza: “*FP6 – Eita, danado!*”; “*MA1 – Vixi, Nossa Senhora!*”;

*na terceira viagem do pavão Creuza avisa ao pai que havia seguido seu plano e passado a banha amarela em Evangelista: “*MA1 – Viixi!!*”, reprovando a ação da moça, seguido de um “*ah, meu Deus!*” (MA1) quando o Conde ordena a prisão do personagem;

*Creuza chora ao se arrepender da traição contra Evangelista: “*MA1 – Coitada!*” e afirma que desejaria rever o rapaz para pedir-lhe perdão mesmo que depois morresse na mesma hora: “*MR5 – “Viixi!! (risos)”*”;

*Creuza, após marcar evangelista com a banha amarela perde a esperança de livrar-se da prisão imposta pelo pai: “*MA1 – “Bem feito, otária. Se fosse eu já tinha me jogado em cima dele. (risos)”*”;

*Evangelista regressa ao quarto de Creuza na última viagem do pavão: “*MJ8 – “Vão fugir!”*” e ouvem-se risos debochados ao Conde;

Ansiosa e atenta à narrativa, assim como os outros colaboradores presentes, MA1 inicia a leitura de uma das últimas estrofes “Creuza disse...” e o poeta Claudson Faustino continua a leitura do ponto em que ela havia parado, envolvendo ainda mais a aluna na leitura e, por não “cortar-lhe” a voz, reiniciando a estrofe, a torna também sua narradora. A medida que o poeta lê as últimas estrofes ela o acompanha em voz alta - “os soldados...” – pelo folheto e ao fazê-lo envolve-se com o texto, projetando-se nele como se fosse sua participante.

Ao concluir a narração o poeta exclama “pois é pessoal, esta é a história do Pavão Misterioso. Para quem pegou no sono perdeu uma bonita história (risos)”. Ouvem-se aplausos, assovios e a declaração de MA1 “linndo!!” e indaga a Claudson “e a música do

pavão misterioso. Você sabe cantar?” ao que ele responde “infelizmente não” e despede-se do público.

A aluna MA1 em sua fala dirigida ao poeta realiza o processo intertextual entre o folheto de José Camelo de Melo Rezende e a canção “Pavão Misterioso” interpretada por Ednardo e tema da novela e série televisiva *Saramandaia*, ambas exibidas pela Rede Globo de Televisão, estando esta última em exibição no período em que foi realizada a oficina, facilitando sua retomada. Este momento enriquecedor poderia ter sido melhor aproveitado, mas como também não conhecíamos a canção por inteiro, apenas o seu refrão, nem havíamos planejado um momento como este preferimos não arriscar.

Durante o momento de contação da história observamos algumas outras reações dos discentes que procuremos agora relatar. O aluno FL4 estava inicialmente atento ao registro que realizava do momento com o celular, mas em dado momento o que ouvia e via tornou-se tão mais interessante que ele deixou a gravação de lado e passou a acompanhar pelo folheto. A maioria dos presentes ficaram encantados no começo com as expressões vocalizadas de Claudson, a ponto de sequer abrirem os folhetos, acompanhando a história com o olhar fixo no seu recitar. Minutos depois, envolvidos pela leitura e sua sonoridade, começaram a abrir os folhetos e acompanhá-la por ele, balbuciando-a no ritmo em que era recitada como se o texto os atraísse, convidando-os a serem também seus coadjuvantes.

FN12 que havia afirmado minutos antes no corredor da escola que não gostava de ler abriu o folheto, acompanhou a narrativa balbuciando-a e achando engraçadas algumas passagens, sorriu. Os discentes FJ3 e MW6 que durante as aulas estavam sempre acompanhados de seus respectivos fones de ouvido os esqueceram por instantes e acompanharam a narrativa pelo cordel. MW6 denotava estar apreciando a leitura, pois estava sempre com um ar de riso no rosto enquanto que FJ3 começou a acompanhar pelo folheto quando Claudson começou a narrar a viagem de Evangelista à Grécia em busca de Creuza, demonstrando que neste momento suas expectativas de leitura eram atingidas. Estes momentos de recepção do texto protagonizados pelos estudantes demonstram que o gênero ou formato textual quando aliados às estratégias de leitura adequadas ao público leitor podem corroborar à experiência estética do mesmo, pois a leitura só se efetiva quanto o texto significa para o seu leitor, satisfazendo suas expectativas quanto aos temas ou reações que o texto possa suscitar.

FP6, o aluno mais impaciente da turma do EF não abriu o cordel, mas acompanhou toda a história pela narração feita por Claudson, ao empregar ações vocais para dar veracidade a sua leitura. FI9, o aluno com maiores dificuldades de leitura e escrita não abriu o cordel a princípio e o percebemos um pouco impaciente, talvez por observar a maioria dos alunos acompanhando a leitura no ritmo do declamador e o seu ritmo de leitura ser menos acelerado, como já havíamos observado durante a fase de observação. Porém, quando o

declamador começou a narrar o momento em que o pavão faz seu voo experimental ele abriu o folheto e começou a acompanhar a leitura e lê-lo, balbuciando as palavras, em seu ritmo próprio.

Após o encerramento da leitura do folheto, paramos diante dos alunos por alguns segundos, observando-os e estes faziam um profundo silêncio, quebrado por MA1 ao questionar “e agora professora? (risos)” e MJ8 complementa “um minuto de silêncio pela leitura boa!”. Os colaboradores pareciam encantados pela história, à espera de uma continuação que ocorreria na imaginação do leitor/ ouvinte, preenchendo os vazios do texto. Sem perder o fio narrativo ou quebrar o momento lúdico que se instalava na sala e já iniciando a leitura do último capítulo previsto para o dia, colocamos aos presentes que assim como acontece no romance quando a cigana, representada por Claudson, termina de contar a história o mesmo fato repetia-se na sala, um grande silêncio também se fez na praça. Continuamos a narrativa indagando se lembravam quem era o rapaz que fica desorientado ao final deste momento e os alunos em uníssono respondem “Flaviano” e ao perceberem que o feitiço havia sido quebrado ouvimos a expressão de contentamento “uhuuuuu”, demonstrando o envolvimento com os personagens e suas histórias.

Ao encerrarmos os capítulos questionamos sobre o que poderia acontecer de agora em diante. Ainda eufóricos e contagiados pela narração os discentes nos responderam:

- MA1 – Vai acontecer muito mais né professora?
 P – O que vocês acham que vai acontecer?
 MA1 – Pedro Firme ele deve agora ir atrás do ouro dele.
 MD2 – Não.
 MA1 – Primeiro do senhor, do feiticeiro.
 P – O Feiticeiro que prometeu que se o feitiço fosse desfeito...
 FG11 – Dava uma montaria, dava uma montaria pra ele seguir o destino.
 MJ8 – Ele vai pela estrada seguindo, leva uma facada e morre.
 Profª JSL – Minha Nossa Senhora! (risos)
 MA1 – Ele é bem cruel né?
 MJ8 – Professora, aparece uma pessoa de dentro do mato.

Percebemos que alguns colaboradores seguem o contrato de leitura (JOUVE, 2002) proposto pelo texto, enquanto outros continuam a formular hipóteses tomando como parâmetro o universo não fictício. Tendo em vista que nas aulas passadas de Língua Portuguesa a professora JSL havia retomado as cantigas medievais e a junção da palavra à música, aproveitamos para chamarmos a atenção dos discentes para alguns pontos da Literatura de Cordel como a presença da canção (pelejas, desafios, repentes), ritmo e musicalidade proporcionado pelas rimas e pelo formato do cordel (sextilhas, decassílabos).

Ao final do encontro, os alunos aproveitaram a oportunidade para conversar um pouco com Claudson Faustino sobre a contação de histórias e sobre o cordel. Depois, pedimos aos estudantes que registrassem suas impressões no Mapa da Leitura e

indagamos acerca da história que acabávamos de ouvir, entusiasmado MJ8 exclama “professora, eu estou gostando muito mais! [...] Falando sério é bom demais”, demonstrando a satisfação que o texto lhe proporciona, atendendo ao seu horizonte de expectativas. A estudante MA1 sai da sala envolvida pela ficção, cantarolando o refrão da canção de Ednardo: “Pavão Misterioso, pássaro formoso, tudo é mistério nesse teu voar...”. Esta ação nos aponta que sua identificação com a leitura ultrapassou os limites do texto literário, permitindo-lhe perceber que este último não é isolado, pois se correlaciona a outro discurso presente na música estabelecendo um movimento dialógico entre ambos.

Ao observarmos reações advindas dos estudantes como retirar os fones de ouvido e ultrapassar as próprias dificuldades leitoras para acompanhar a narração em cordel seguida de expressões faciais, orais e do riso nos demonstraram que o cordel a partir dos elementos que lhe são característicos como a musicalidades, diversidade de temas e a presença do humor, exerceu sobre os discentes um encantamento que os fez direcionar sua atenção ao romance contado por Claudson Faustino. As diversas reações apontadas a cada instante da leitura nos demonstraram que este foi o único momento em que a experiência estética dos colaboradores não se estabeleceu a partir de suas vivências, pois estes adentraram o texto literário, o compreendendo e o vivenciando para em seguida dialogar com outras leituras de mundo as quais dominava.

Sendo assim, a compreensão dos conceitos e de suas inter-relações depende das ferramentas que os sujeitos dispõem para entendê-los. Estas ferramentas de compreensão do texto são anteriores ou adquiridas com a leitura e sua ausência acarreta a incompreensão do leitor e não lhe permite elaborar pontes dialógicas entre os textos. Grande parte do público da oficina apresentou-nos uma carência quanto a estes instrumentos, tendo em vista o escasso leque literário e de contato com a leitura, o que lhes permitiria traçar outros caminhos.

Durante a leitura dos capítulos até aqui realizada, por vezes, tivemos que suscitar junto aos colaboradores algumas das inferências necessárias à percepção dos diálogos que *A Botija* mantém com outras obras, construindo com eles em sala as ferramentas necessárias a estas compreensões. Portanto, primamos em realizar a leitura do romance em estudo e durante a leitura perceber quais foram as retomadas e pontes traçadas pelos estudantes para vivenciarem a experiência estética na e com a literatura.

4.4.2.6 Encontro 6 - 19.11.13

Para este penúltimo encontro da oficina de leitura, traçamos os seguintes objetivos: ler os capítulos vinte e seis ao vinte e oito, exibir slides apresentando características da

“cidade dos rios e das pontes” (TAVARES, 2003, p. 127) – Recife, retomar a primeira história que compõe a obra, Pedro Firmo e a busca por seu sonho.

A narrativa tem prosseguimento com o protagonista Pedro Firmo reencontrando o Feiticeiro embaixo da árvore e dele recebendo um cavalo de nome Pensamento, água e comida para seguir viagem. Ao montar o cavalo e distanciar-se, Pedro volta-se e vê um carro de fogo se aproximar do Feiticeiro. Do carro surge uma mão que o leva para dentro do veículo, sendo o carro logo engolido por uma nuvem também de fogo, sumindo no céu. O cavalo deixa Pedro Firmo na estação de trem mais próximo onde este embarca para o Recife. Ao chegar a seu destino final, Pedro se surpreende com “os cheiros, as cores, os sons, tudo” (TAVARES, 2003, p. 128) que encontra na cidade. Após descansar por uma noite em uma pequena pensão sai em busca da tabacaria onde estaria enterrada sua botija. Ao sair e caminhar pelo bairro de São José se depara com “carros buzinando, vendedores ambulantes apregoando suas mercadorias, camelôs enchendo as estreitas calçadas com suas bancas, crianças correndo” (TAVARES, 2003, p. 129), experimentando sensações que em sua vida pacata no interior de Minas Gerais jamais havia experimentado. Ao atravessar uma das pontes, encontra uma construção simples cujo letreiro informava “Tabacaria Flor de Maio” e ali estaria seu tesouro. Porém, sem saber como agir para conseguir desenterrá-lo fica parado em frente a tabacaria, do outro lado da rua, por três dias até ser abordado por policiais que lhe dão voz de prisão.

Nesta aula foi apresentado um vídeo acompanhado pela canção “Minha cidade”, interpretada por Lenine⁵³, exibindo imagens do Recife, suas pontes, as ruas movimentadas, o casario antigo, pontos turísticos, praias e uma tabacaria. Nosso intuito era fazer com que o aluno se colocasse no lugar do personagem Pedro Firmo, morador do interior de Minas Gerais ao chegar numa cidade metropolitana como Recife sem conhecer nada nem ninguém, apenas o que havia visto em sonhos e sem ter certeza do que encontraria ao certo, levando-os a comparar o vídeo apresentado anteriormente com o que agora se apresentava, despertando-lhes sentimentos que também os fariam personagens do romance.

Comunicamos que continuaríamos a leitura a partir da história de amor verdadeiro que havia sido contada pela cigana e MJ8 nos lança o seguinte questionamento: “ei professora, depois dessa é o final né?”, apontando sua ansiedade por conhecer como terminaria a saga de Pedro Firmo. Nos questionamentos realizados durante a leitura alguns participantes demonstram timidez para expor suas opiniões ou ainda não tem

⁵³ A canção “Minha cidade” é composição de Lenine e Lula Queiroga. Disponível no endereço eletrônico <http://www.vagalume.com.br/lenine/minha-cidade-menina-dos-olhos-do-mar.html#ixzz2qcKLqATL>. Acesso em: 07 de novembro de 2013.

imagens ou leituras suficientes para expressá-las acerca dos temas cujas inferências são exigidas do leitor para a leitura da obra. Outras vezes, a leitura é interrompida na busca por significar palavras e expressões que lhes são desconhecidas, a exemplo do léxico "liteira". Na passagem do surgimento do carro de fogo que arrebatou o Feiticeiro ouvimos a expressão sonora "viixi!" por parte de alguns alunos e o estudante MJ8 faz o seguinte comentário "o Feiticeiro vai pegar fogo, vai bem pro inferno". O fogo em sua simbologia é elemento de redenção (purgatório) ou de condenação (inferno) e a fala do aluno demonstra que, em seu entendimento, o arrebatamento e o carro de fogo não estão associados à redenção dos pecados cometidos, mas ao castigo eterno ao qual foi condenado o personagem como forma de punição aos erros cometidos contra sua filha Eulália. Indagamos aos presentes se conheciam outros textos que remetiam a imagem de um carro de fogo e os mesmos afirmavam desconhecer, então, citamos a passagem bíblica encontrada no segundo livro dos Reis, capítulo 2 em que um "carro de fogo com cavalos de fogo"⁵⁴ separaram o profeta Elias de seu servo Eliseu no momento em que o primeiro sobe ao céu em um turbilhão.

O silêncio dos discentes ante a questão denuncia o estranhamento dos alunos diante da visão proporcionada pelo carro de fogo, assim como a limitação de um repertório de leitura que lhes permita elaborar metáforas ou comparações com outras imagens.

No capítulo seguinte, "a cidade dos rios e das pontes", indagamos se algum dos presentes conhece a cidade que está representada nos slides e apenas MR5, ME4 e MA1 afirmam conhecer o Recife. Informamos que no início dos encontros havíamos exibido um vídeo demonstrando o interior de Minas Gerais e o estilo de vida rural e calma no qual vivia Pedro Firmo e que agora iríamos mostrar o ambiente urbano no qual ele acabara de chegar. Para tal apresentamos imagens da cidade e, em seguida, solicitamos que os participantes se colocassem no lugar do personagem e externassem suas sensações. Os participantes que já haviam estado no Recife, compartilharam suas leituras acerca da cidade com os demais e ressaltaram alguns aspectos como: "o povo chama ela de Veneza, de Veneza Brasileira" por ser cercada de mar, conforme cita MA1, a presença de tubarões na praia de Boa Viagem, explicando que este fato passou a ocorrer após a construção do porto de Suape e da destruição dos recifes que protegiam a costa; as pichações. Como a aluna MA1 já havia morando algum tempo na Itália e conhecia a cidade de Veneza, compartilhou seus conhecimentos com a turma. A professora JSL aponta que, com o recurso do Google Maps, qualquer um pode entrar na internet e passear pela cidade, ventilando a utilização das mídias como recurso didático.

A apresentação slides assim como a canção ressaltam aspectos da cidade do Recife como o multiculturalismo, as festas populares, artistas que influenciaram nas artes

⁵⁴ BÍBLIA SAGRADA. 73 ed. São Paulo: Claretiana, 2008. p. 398.

brasileiras, a arquitetura como também a vida urbana agitada entre outras características. Procuramos destacar elementos positivos da metrópole porque as sensações vivenciadas por Pedro Firmo ao nela chegar lhe foram agradáveis mesmo que destoasse de vida calma e rural no interior de Minas. Durante a exibição de aproximadamente quatro minutos, os presentes teceram comentários acerca das imagens projetadas na tela, a saber: as pontes que lembram a cidade de Veneza; as festas populares como o carnaval e o bloco carnavalesco Galo da Madrugada; a religiosidade; a agitação da metrópole e suas ruas sempre cheias de gente – “viixi, olha a calçada?” expressa a aluna MN7, “parece a 25 de março” expõe a professora JSL; os agitos noturnos, praias e alguns pontos turísticos.

Encerrada a exibição, colocamos que o ambiente urbano divergia daquele no qual o personagem Pedro Firmo havia morado desde sempre. Assim, pedimos para que os colaboradores se colocassem em seu lugar e expressassem como se sentiriam ao chegar nessa cidade, vindos lá do interior de Minas Gerais, de Currais Novos ou de Lajes Pintadas em busca de uma botija. Questionamos cada aluno para que todos participassem do momento, lembrando que Pedro Firmo nada conhecia, apenas o que lhe revelava seus sonhos e ouvimos:

MR5 – Perdidos, embora que eu conheço né? Mas se fosse uma outra cidade...

MA1 – É, perdidos, mas tranquila.

MD2 - É muita coragem.

MR5 – Nessa hora eu sabia que ele era doido mesmo!

MJ8– era doido!

MW6 – Chegando aí? Curioso para explorar a cidade, conhecer tudo.

MA3 – Perdida e olhe se eu chegasse lá. (risos)

MN7 – Impressionada.

ME4 – Eu me sentiria vitorioso só de ter chegado lá.

ME9 – Também queria descobrir tudo.

No capítulo “a cidade dos rios e das pontes”, procuramos estabelecer uma ponte entre o que havia sido colocado pelos estudantes em suas falas, retratando seus anseios e desejos descoberta e estímulos com as sensações vivenciadas pelo personagem. Destacamos que Pedro Firmo, assim como os participantes, sentia-se perdido, ao passo que era tomado por uma ansiedade em encontrar a tabacaria onde estaria sua botija, alcançando o objetivo que fez vencer todos os obstáculos e chegar ao Recife.

O colaborador MJ8 continua a leitura do capítulo “a tabacaria Flor de Maio” e os demais acompanham as descobertas da cidade que vão sendo realizadas pelo protagonista como os semáforos, os edifícios, os grafites espalhados pelos prédios, tantos sons, tanta gente até que encontra a tabacaria com a qual sonhava há anos. O aluno MJ8, na ansiedade em ver Pedro encontrar sua botija afirma: “professora, eu tô achando que ele tá dando é um passeio em Recife porque já era pra ele ter encontrado, já. Se fosse eu já tinha

encontrado esse lugar já”. Explicamos que Pedro já havia encontrado o lugar, a tabacaria e o aluno expõe em sua fala “porque ele não pode falar ao dono né?” que assim como ele havia nos confidenciado anteriormente esse era um segredo não se podia revelar a todos, denotando mais um vez a identificação do discente com a trajetória do personagem.

Indagamos então se eles enquanto donos da tabacaria acreditariam se Pedro lhes contasse do seu sonho e concordariam em deixa-lo escavar o estabelecimento para encontrar o tesouro. Reafirmando o que já havia sido percebido, a crença na lenda e a dificuldade em externar ter recebido uma herança por estas vias, provocando a descrença dos demais. Colocamos que por estes motivos Pedro Firmo permanecia em frente a tabacaria sem que lhe viesse a mente ideias que o auxiliasse. Então pedimos que fossem sugeridas formas para que o personagem conseguisse entrar no estabelecimento e desenterrar sua botija. Os presentes sugeriram:

- MJ8– Já que ele dizia que não deixava eu arrancar a botija eu ia dizer que tinha visto uma, mas que não era aí não. Ele saía e eu cavava de noite. Ééé... (risos)
 ML10 – Eu pediria um emprego na tabacaria. Aí, assim que ele saísse, eu ia lá e cavava.
 MR5 – Eu pedia de preferência de vigia, de segurança quando o cara fosse embora eu ia lá e arrancava.

Os estudantes realizaram interferências no texto, indicando formas que auxiliariam o personagem a desenterrar sua botija. Ao final do capítulo, com a chegada dos soldados de polícia, MJ8 que o estava lendo questiona “aí acaba a história, ele fica preso?” ao que respondemos que só saberemos nos próximos capítulos. MR5 completa informando que os guardas “pensavam que ele era o articulador de roubar. Muitos dias ele parado. Ele ia roubar mesmo né?”, referindo-se ao arrancar a botija da tabacaria. Os alunos expõem a vivência em uma cidade onde há índices de violência e assaltos, diferente da vida na zona rural que até tempos atrás todos se conheciam e determinados tipos de violência não os atingia.

Diante da atitude passiva de Pedro Firmo, MR5 exclama que “as aulas vão terminar e Pedro Firmo não acha esse tesouro” e MJ8 completa “tá parecendo novela da Rede Globo”. Neste momento, percebemos que a leitura do romance se estendia por três semanas e embora estivéssemos no penúltimo encontro e as estratégias de leitura diversificassem, aos colaboradores começava a parecer “uma novela” cujo fim não se aproximava. O hábito de ler textos informativos cuja leitura não exige maior concentração de seus leitores, como é notório na coleta dos dados colhidos no questionário e analisados no decorrer deste relato, aliado a predominância de textos literários curtos nas aulas de leitura das escolas públicas brasileiras corroboram para esta realidade. Ou por outro lado, o fato da primeira etapa do projeto - a observação - ter sido longa e para os colaboradores nossa

presença ter sido constante pode lhes ter parecido como aulas, pois auxiliávamos a professora JSL com as tarefas propostas em sala de aula.

Ensino Fundamental

Na turma do EF, os estudantes demonstraram compreender a estruturação do romance sem embaraços. Neste penúltimo encontro a turma estava em número reduzido, dos doze alunos que haviam iniciado a oficina de leitura apenas oito deles participavam de forma irregular os encontros, os demais não concluíram o ano letivo por desistência ou evasão escolar.

Antes de iniciarmos o penúltimo encontro no EF o aluno FL4 que até então vinha gravando todas as aulas com seu celular de forma espontânea nos pergunta se era “pra gravar?⁵⁵”. Certo dia perguntamos porque gravava as aulas e ele respondeu que era para assistir novamente em casa. Tendo em vista que até o momento o discente não havia nos pedido permissão ou perguntando sobre as gravações que vinha realizando, lemos sua pergunta como uma forma de dizer que gostaria de não gravar as aulas naquele dia e respondemos que ele ficasse à vontade. Se assim desejasse seria ótimo, mas caso contrário, não seria um problema, pois estaríamos gravando o áudio pelo *tablet*. Diante desta situação não tivemos sensibilidade suficiente para perceber que aquele fato o tornava importante durante as aulas. O aluno não gravou a aula neste dia e acreditamos que a falha comunicacional entre pesquisadora e colaborador, aliado a outra situação que abaixo destacaremos tenha corroborado para o comportamento apresentado por ele no decorrer da oficina.

Alguns discentes mais uma vez se mostraram indisciplinados e ouvem-se por alguns instantes o arrastar de cadeiras na sala que após insistentes pedidos da professora e nossos, são cessados.

O estudante FG11 que sempre participava das aulas neste encontro se apresentava cabisbaixo, tristonho. Em conversa com a docente colaboradora, supomos que ele estivesse passando por algum problema familiar, oferecemos ajuda, mas ele a recusou assim como também se negou a falar sobre o que poderia ter ocorrido. Tentando animá-lo, pedimos para que ele diga o que nos havia confidenciado.

P - O foi que você disse da historia? Que era comprida, mas era o quê?
FG11 – Era bonita! – responde um pouco animado - É bonita a história.

⁵⁵ Respectivamente, Canal de TV a cabo local e uma das emissoras de rádio mais ouvidas de Currais Novos/ RN.

O depoimento do aluno demonstra que a determinação de Pedro Firmo em realizar seus sonhos confunde-se com seus próprios anseios, o desejo de não desistir e ir sempre em frente, por isso vem à escola “aprender mais”, além do que já conhece.

A colaboradora FF10 chega à sala de aula, ainda na entrada exclama “ainda tá nesse texto?”, denotando o mesmo que ocorria com a turma do EM, discentes não habituados à leitura literária com textos que apresentam maior grau de dificuldade para seu entendimento, exigindo mais esforço e dedicação do leitor, bem como a ausência de textos longos, como o romance cuja leitura ocorra de modo integral. Informamos aos discentes que a saga de Pedro Firmo está chegando ao fim e FG11 afirma “não termina hoje não? Tô dizendo que é longo”, confirmando nossas hipóteses.

Durante este encontro da oficina percebemos que o estudante FL4 retira de sua mochila uma caixa de fósforos, enfileirando os palitos em uma das partes soltas da carteira em que estava sentado ao final da sala. Os demais participantes estavam voltados na direção da pesquisadora. Indagamos se os estudantes recordavam a leitura da última aula e o que ocorreu até então, o discente FG11 inicia a retomada dizendo “sim, é quando ele tá contando a história”, mas é interrompido pelo seguinte diálogo:

FF10 – Eita...
 FN12 – Professora, mulher...
 FF10 – Professora.. – chamando a atenção da professora colaboradora e da pesquisadora.
 FN12 - Pode não FL4, dentro da sala?
 [...]
 Profª JSL – Eii FL4, apague isso, FL4!! Ô FL4?? Apague isso!!! Lucaasas...
 FF10 – É doido. Dentro da sala e mais fechada.

As portas e as janelas da sala de aula estavam fechadas para que o barulho externo dos demais alunos no corredor não atrapalhasse a leitura e a claridade não prejudicasse a exibição dos slides. Durante este encontro, o discente FL4 ateou fogo em todos os palitos da caixa de fósforos que estavam enfileirados em cima da carteira. Quando a professora JSL pediu para que ele os apagasse, ele o fez um a um palito, lentamente.

Acreditamos que esta atitude do aluno possa se justificar pelo fato vir se destacando ao gravar as aulas ou por suas colocações nos encontros. Porém, neste dia o episódio das gravações e uma proibição anterior por parte da professora colaboradora não lhe permitiram o mesmo prestígio. Assim, este momento talvez tenha sido uma forma de chamar nossa atenção. Outro ponto sobre os quais refletimos e nos parece ser uma forma de evitar estes acontecimentos, seria a organização das carteiras em semicírculo em todos os momentos da intervenção, colocando a todos no mesmo grau de integração. Esta organização só foi realizada no quarto encontro em que contamos, com o auxílio de slides, a história de Eulália e seu pai. Mesmo o espaço da sala não permitindo, pois havia muitas

carteiras – conjunto de mesa e cadeira - na sala, deveríamos ter solicitado que os participantes sentassem nas carteiras formando uma meia lua.

Sentimo-nos desnorteados ante a cena protagonizada por FL4, que permanecia na sala, que não sabíamos a medida correta a tomar, na dúvida decidimos ignorar o episódio e continuar a leitura com os demais participantes presentes. FL4, não satisfeito, fez um rolo com as folhas dos capítulos que lhe haviam sido entregues e novamente com o auxílio de fósforos o acendeu. FG11, percebendo a ação diz rindo ao colega “o cigarro de Bob Marley. Conhece o cigarro de Bob Marley?”, fazendo claras referências a maconha. FL4 fica batendo nas carteiras e mexendo com os demais alunos, ao passo que FJ3, um dos incomodados com as brincadeiras de FL4, reclama à professora colaboradora que solicita a FL4 que se retire da sala de aula. Mas, como tudo o que acontecia em sala, os alunos tinham o tempo deles para agir e o estudante permaneceu em sala.

Após muitas tribulações conseguimos retomar os capítulos anteriores com o auxílio dos demais participantes, embora as conversas paralelas continuassem. Quando retomamos o momento em que Flaviano recorda seu amor por Eulália e vai em sua procura, FL4 diz que ele quando a encontrou “deu um pipoco nela”, referindo-se a tirar-lhe a vida, demonstrando a violência verbal que estará presente em suas falas em boa parte da aula.

Junto aos participantes reconstituem os passos de Pedro Firmo após a quebra do feitiço lançados por Eulália e pelo Feiticeiro, indo reencontrar este último para que lhe consiga o que havia prometido: um cavalo, água e comida para seguir viagem. Indagados se acreditavam que o Feiticeiro cumpriria sua promessa FG11 responde que “se ele tiver palavra acho que ele cumpriu”, apontando que para os valores deste aluno a palavra empenhada ainda vale, assim como a honra em cumpri-la.

FF10 reclama do meu cheiro de papel queimado que permanece no ambiente e diante de nova reclamação da professora JSL, FL4 diz “sabe o que é professora? É a massa”, novamente fazendo alusão ao conteúdo interno de um cigarro de maconha. Procuramos o riso forçado como forma de disfarçar o nosso enorme constrangimento e continuamos a leitura abordando o título e questionando aos estudantes como eles acreditavam que este veículo entraria na história. FL4 expõe “ei professora sabe como vai ser esse carro de fogo? Vai entrar na história pra ajudar Pedro Firmo, sabe como? Ele vai começar a vender a erva”. O cotidiano do aluno estava muito presente em suas colocações, assim como o convívio com o tráfico sempre presente na cidade onde mora e divulgado pelas emissoras de rádio e canais de televisão diariamente constituíam seu repertório de leitura.

Recuperados do constrangimento inicial, percebemos que o estudante agora utilizava suas atitudes como forma de nos intimidar e passamos a utilizar suas falas como hipóteses formuladas à leitura. Por isso, dissemos que vender erva era uma hipótese que

poderia ser confirmada com a leitura do texto e a outra era a do carro de fogo ser a montaria a ser entregue a Pedro Firmo.

O colaborador FG11 inicia a leitura do capítulo “o carro de fogo” e em dado momento solicitamos que pare a leitura para indagarmos aos presentes quais são os meios que o Feiticeiro teria para ir embora de debaixo da árvore. Utilizamos esta estratégia de leitura como forma de convocar a participação dos alunos que se encontravam ainda dispersos em sala de aula. FJ3 replicou “não sei, só sei que foi assim”. Diante desta oração, afirmamos que esta fala pertencia a um personagem de uma obra da literatura brasileira e pedimos para que citassem se os conhecessem:

FE7 – É de Chicó.

FG11 e FF10 – É o *Auto da Compadecida*.

FG11 – É velho o *Auto da Compadecida*. É mais velho do que... é do tempo que meu avô era vivo.

Os alunos retomaram uma fala do personagem Chicó o que mostra que eles têm contato com as obras literárias, embora que muitas vezes se faça por outros meios que não o livro literário, mas a TV, cinema, entre outros. Ao questionarmos sobre o autor da obra, FL4 grita “eu”. O estudante estava destinado a atrapalhar a aula, mas decidimos só lhe destinar atenção quando este realizava observações pertinentes à leitura. Como os participantes não sabiam ou não lembrava o escritor de *O auto da Compadecida*, informamos ser o paraibano Ariano Suassuna. Continuamos a leitura e diante da dúvida de um colaborador sobre o que seja uma “liteira”, FL4 responde “liteira? È um litro de cachaça”, ao passo que informamos ser um meio de transporte.

Dando continuidade a leitura, percebemos que pouquíssimos alunos interagem conosco quando percebemos que o discente FL4, novamente acende um fósforo e começa a queimar pedaços de papel. Ainda constrangidos, mas cientes que não poderíamos nos calar interrompemos a leitura apontamos chamamos a atenção do estudante e perguntamos se ele colocaria fogo na sala ao que ele diz “vai morrer tudo queimado” demonstrando mais uma vez a atitude violenta muito presente no vandalismo do espaço escolar, no modo de tratar o outro e de se comportar. Aproveitando sua resposta questiono se ele pretende encarnar o imperador Nero⁵⁶ e ele quer saber quem foi Nero e informamos que foi o imperador que pôs fogo em Roma e o discente ri. FJ3, por sua vez diz que “ele quer botar fogo no CEJA”.

Depois deste comentário o aluno começa a demonstrar disposição em participar das aulas. Ao lermos o trecho em que a autora descreve o carro de fogo ele expressa “vixi

⁵⁶ A história narra o episódio em que Nero Cláudio César Augusto Germânico, conhecido como Nero, imperador de romano entre os anos de 54 e 68 d.C ateou fogo em Roma com o objetivo de reconstruir a cidade ao seu gosto.

Maria, era um trem”, fazendo analogia com as rodas de um trem, talvez pelo modo como elas giram, presas umas as outras. Para exemplificarmos o som crepitante do fogo, produzido pelo veículo misterioso, comparamos com o som produzido pelos fósforos riscados pelo estudante momentos atrás, só que em um volume mais elevado.

Mesmo diante de tantos imprevistos, situações constrangedoras e conversas paralelas, finalizamos a leitura do primeiro capítulo. Nossa hipótese para este comportamento brusco, como já havíamos citado, é que o estudante estava buscando a todo custo uma forma se não de atrapalhar a aula, mas de chamar a atenção dos demais para si como forma de compensar o fato de não estar em uma posição de destaque na turma.

Prosseguindo com a oficina, informamos que o próximo capítulo é “a cidade dos rios e das pontes”. FF10 exclama “ai, meu deus, esse negócio não acaba mais não. Ô negócio grande”, referindo-se à leitura do romance. Sua expressão denota o que citamos anteriormente neste texto, os participantes estão habituados a multiplicidade de estímulos proporcionada pelos meios de comunicação de massa e os aparatos tecnológicos aos quais tem acesso, limitando-se a leitoras imediatistas e de baixo poder reflexivo. Desse modo, a reflexão perde cada vez mais seu poder crítico e os educandos tornam-se incapazes de fixar-se em atividades que demandam longo tempo de leitura e análise.

Antes de iniciarmos a exibição do vídeo, fomos até a carteira onde estava FL4 e em tom descontraído questionamos o que estava acontecendo para agir daquela maneira, tendo em vista que até o momento havia nos auxiliado durante os encontros e ele nos diz “professora eu vou me aquietar agora” e a partir de então seu comportamento se modifica, passando ele a participar das discussões.

Durante a exibição, os discentes realizaram observações acerca das imagens. Ao apresentarmos a imagem de uma tabacaria FL4 pergunta “aí vende tudo de cigarro, né, vende maconha também?” e lhe informamos que não, pois sua comercialização é proibida no país. Na última imagem, FF10 relaciona as semelhanças entre as pontes que ligam Recife a Olinda com as existentes entre Petrolina (PE) e Juazeiro (BA), cidades as quais conhece, relacionando seus conhecimentos de mundo com os propostos pelas fotografias.

Encerrada a exibição solicitamos os colaboradores se colocassem no lugar de Pedro Firmo e expressassem como se sentiriam ao chegar nessa cidade grande completamente desconhecida. Ouvimos:

FG11 - Feito um matuto sem saber direito onde vai. Um besta!
 FL4 – Rapaz eu ia atrás do meu sonho.
 FJ3 – Com fome, cansado, com sede, com calor.
 FP6 – Eu ia me sentir o matuto mais sabido do mundo.
 FF10 – Eu me sentiria perdida, eu acho!
 FN12 – Eu também.

P – Vixi, Maria veio de cavalo, comeu, bebeu e ainda tá com fome e com sede? Ave Maria. Ô homem que come.

Para compartilhar nossas leituras de mundo e experiências com os discentes, relatamos nossas sensações de curiosidade e temor na primeira vez que fomos a Natal, capital do Rio Grande do Norte, saindo de Lajes Pintadas, cidade pequena do interior do estado e menor que Currais Novos. Percebemos que nosso relato os fez também exporem suas emoções. FL4 aproveita para também contar a experiência de ir à capital “a primeira vez que eu fui em Natal o cara me deixou lá no Nordeste, o meu pai morava atrás e eu não sabia. Andei tanto dentro de umas quebradas lá. Aí voltei e fiquei lá [no Nordeste]”. Embora o aluno tenha conturbado o início da aula agora parecia despertar o interesse em participar da oficina a partir das estratégias de compartilhamento, pois nelas nos percebemos através da percepção do outro.

Continuamos a leitura a partir do tópico “a cidade dos rios e das pontes” e FL4 pergunta a página e indicamos a 147. Este gesto do estudante confirma uma mudança significativa em seu comportamento no encontro daquela tarde. Durante o capítulo fomos relacionando as emoções citadas pelos alunos com as sentidas pelo personagem Pedro Firmo.

No capítulo seguinte, “a Tabacaria Flor de Maio”, Pedro Firmo sai andando a esmo pelas ruas do Recife em busca da tabacaria onde estaria enterrada sua botija. Aproveitamos para retomar o depoimento de FL4 que se sentiu do modo semelhante em sua viagem à Natal. Ele, por sua vez, vivenciava a experiência estética da *katharsis* (JAUSS, 1979) e acompanhava o texto, identificando-se com ele. Os estudantes descobriram, juntos com o personagem, elementos que compõem as grandes metrópoles, explícitos no texto por meio de metáforas como a faixa de pedestre, “observou que os carros paravam enquanto as pessoas atravessavam a avenida, todas em um lugar determinado” (TAVARES, 2003, p. 130), o semáforo, as pichações e o grafite exposto nas paredes dos grandes prédios.

Neste momento da leitura, FE7 afirma “não aguento mais, tô enjoado já” referindo-se à leitura do romance. Mais uma vez percebemos a resistência dos alunos quanto à leitura de textos longos na sala de aula e compreendemos porque os docentes dão preferência a textos curtos para a leitura literária, pois torna-se desestimulante ao profissional ouvir a todo instante expressões como esta. Sabemos também que trabalhar a leitura literária nas escolas brasileiras é lutar contra uma formação secular de deficiências da formação leitora que precisa ser combatida, daí sua enorme dificuldade, associada à conversão da educação em produto de consumo, apregoando que o aluno é um cliente, consumidor deste serviço e, portanto, deve ter suas vontades contempladas. Outra estratégia de leitura havia sido elaborada para a realização desta oficina na qual os capítulos continuariam a ser entregues a cada aula, mas a leitura dos mesmos seria realizada em casa pelos discentes, cabendo ao

momento presencial apenas as discussões acerca do mesmo. Experimentamos concretizá-la no terceiro encontro, mas nenhum dos estudantes efetuou a leitura solicitada, por isso, resolvemos efetuar a leitura em sala de aula e ao que nos parece os discentes sentem-se estimulados apenas após ouvirem-na na classe, como tem demonstrado alguns estudantes ao citar a releitura no ambiente familiar.

Somos sabedores que o processo de formação de leitores requer paciência, pois é um processo demorado, um trabalho de dedicação diária, levando-se para o ambiente escolar os mais variados gêneros textuais. É apenas com a valorização da leitura e sua atividade regular que se formam hábitos leitores.

Ao narrarmos a chegada de Pedro Firmo à tabacaria, consultamos acerca do que os presentes fariam caso estivessem em seu lugar. Seguiram-se as colocações:

FL4 – Eu chegava pedindo um emprego. Aí eu ia começar a ficar observando, ia ficar fazendo amizade, chegando de mansinho.

FG11 – Eu pedia emprego e ia investigar como eu podia chegar lá. Se era fechado, se ficava muito tempo fechado, se podia entrar... investigando.

Informamos que os estudantes estavam sendo mais espertos e criativos, pois Pedro Firmo não conseguia encontrar uma solução ao seu impasse. Ele não poderia apenas se apresentar ao dono da tabacaria e comunicar que estava ali para arrancar uma botija. FL4 aponta a solução que tomaria “agora se ele fosse armado com um 380 e uma pistola e mais uns dois... bora esse safado, deite no chão aí... já era homi, ôxi!”, com requinte humorístico FP6 rebate “iixi, Lampião morreu e deixou um bocado! Tais brabo assim, tu?” e FL4 diz “eu não, é Pedro Firmo” colocando-se na posição do personagem, mas atribuindo-lhe características vivenciadas no cotidiano.

Ao avisarmos que o final da história e, se o tesouro seria encontrado, só saberíamos no encontro seguinte. A colaboradora FF10 afirma taxativa “ainda tem dessa história? Ah, eu não aguento mais”. Orientamos que os discentes registrem suas observações no Mapa de Leitura, pedido reforçado pela professora JSL, e agradecemos a atenção.

4.4.2.7 Encontro 7 - 20.11.13 / 25.11.13

Na data de 20 de novembro de 2013 não realizamos o encontro da Oficina de Leitura na classe do EF em virtude dos discentes estarem envolvidos nas atividades acadêmicas da I Semana de Estudos da Educação de Jovens e Adultos, realizada entre os dias 19.11 e 21.11 pela instituição escolar com o intuito de expor à comunidade os trabalhos desenvolvidos pelos discentes frequentadores do Centro Educacional. Durante este evento

foram expostos o percurso leitor, banners, cartazes com as hipóteses traçadas, xilogravuras utilizadas, enfim, todo o material que havia empregado durante os encontros da Oficina de Leitura realizados até o momento. Por este motivo, houve um distanciamento entre a realização do último encontro ocorrido no EM (20.11) e o realizado na turma do EF (25.11).

Para este último encontro, pretendíamos ler os dois últimos capítulos de *A Botija*, apresentar a escritora Clotilde Tavares, produzir uma carta endereçada à autora comentando acerca das impressões de leitura sobre o romance e das vivências construídas em diálogo com o texto e receber o Mapa da Leitura com seus registros. Preparamos as salas colocando sobre cada uma das carteiras ocupadas pelos discentes uma moeda de chocolate e sobre a mesa da professora uma pequena panela de barro de onde saíam outras tantas moedas e espalhavam-se por cima dela. Nossa intenção era reproduzir a botija que se apresentava na capa da primeira edição do romance, sinalizando que a busca pelo tesouro chegava ao fim.

Ensino Médio – 20.11.13

Antes de iniciarmos as atividades previstas para o encontro, entregamos os capítulos referentes à narração do dia e informamos que jornada de Pedro Firmo estava terminada e saberíamos se ele encontraria seu tesouro e se os discentes, que com ele haviam caminhado, também encontrariam sua botija. Em seguida, retomamos a leitura anterior dizendo que no último trecho lido Pedro Firmo chegara ao Recife e estava curioso e ansioso por encontrar seu tesouro há tanto sonhado e que ao encontrar a Tabacaria Flor de Maio havia ficado sem saber como agir, ficando parado em frente ao estabelecimento por três dias até ser abordado por policiais que o levaram à delegacia.

Os últimos capítulos concluem o romance narrando a chegada de Pedro Firmo à delegacia onde conta ao delegado a verdade sobre os motivos da sua vinda ao Recife. Ao ouvir seu relato o dono da tabacaria lhe conta que também sonha há trinta anos com um tesouro escondido, mas que não sairia por aí como um louco a sua procura e, ao descrever as características do lugar que lhe é descrito em sonho Pedro Firmo associa ao galpão na fazenda Porteira Roxa, onde viveu a vida inteira. É embarcado por soldados no primeiro trem de volta à Minas Gerais e, ao chegar na fazenda, dirige-se ao galpão, encontrando sua botija. Em seguida, a cigana Gipsy reaparece para lhe dizer que nada daquilo o teria merecido se não tivesse ido tão longe buscar sua recompensa.

Comunicamos que divergindo dos encontros anteriores quando as atividades de leitura eram realizadas em voz alta pelos colaboradores da turma como MJ8, MR5, MA1 e ME4, pela pesquisadora ou pelo convidado Claudson Faustino neste encontro os capítulos finais do romance seriam lidos silenciosamente e, em seguida, compartilhados com os

colegas de leitura. Além do mais, neste dia os horários de aula foram reduzidos para que os alunos pudessem concluir os trabalhos a serem expostos à comunidade na data do dia 21.11, como parte integrante da programação da I Semana de Estudos da EJA. Nosso intuito em selecionar esta estratégia de leitura neste último encontro era tornar a leitura mais dinâmica, transformar os alunos em agentes de leitura e, portanto mais participativos, levar os discentes a experimentar em classe duas situações de leitura: a primeira coletiva e em voz alta e a segunda individual e silenciosa, recontando aos demais a história lida, contribuir com o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Para tal, pedimos que a turma se dividisse em dois grupos. Para o primeiro entregamos o penúltimo capítulo do romance e para o segundo grupo o último capítulo. Os grupos deveriam ler a parte do texto que lhes havia sido entregue e em seguida contar para aos outros cada capítulo. Salientamos que ao final desta estratégia de leitura todos os participantes estavam de posse dos últimos capítulos do romance. A divisão do texto foi realizada de modo que cada aluno tivesse como meta de leitura apenas duas páginas do romance para aquela ocasião e que a quebra entre os capítulos gerasse uma expectativa para o momento seguinte.

Os alunos realizaram a leitura em silêncio como solicitado, mas a chegada de outros colaboradores durante a tarefa acabou quebrando-o um pouco, pois havia a necessidade de reexplicar a atividade, mas após a exposição de como seria realizada a aula quase todos realizaram a leitura devida. O aluno ML10 não realizou a leitura proposta neste encontro e afirmou não gostar muito de ler, saindo da sala antes mesmo que esta fosse compartilhada pelos colegas. Após quinze minutos destinados a leitura silenciosa dos discentes, recordamos de modo breve o final do último capítulo lido na aula anterior e solicitamos que o grupo responsável pela leitura do penúltimo capítulo “na delegacia” o narrasse aos demais. O aluno MJ8, membro do grupo, diz “é isso mesmo! Ele vai pra delegacia” e os presentes iniciam o compartilhamento da leitura:

MD2 - O delegado pede os documentos dele [Pedro Firmo] e ele diz que é um homem de bem. Que nunca matou, nunca roubou que não é um assassino pra estar sendo preso. Aí o dono da Tabacaria está e pergunta por que ele estava lá na frente da Tabacaria fazia três dias.

P – Quem pergunta é o dono da Tabacaria ou o delegado?

MD2 – O delegado. Aí Pedro Firmo não quer falar. Aí Pedro Firmo fica naquela: o quê que eu faço? O que eu vou dizer? Vou dizer que quero arrancar uma botija? Mas ele pode até me prender por causa disso.

MA3 – Mas aí ele conta a verdade.

MD2 – Ele começa a dizer que sonha faz muito tempo com uma botija, que é de Minas Gerais e que estava em frente a Tabacaria porque é lá que está enterrada a botija dele. Aí o dono da Tabacaria vai e diz que também tem um sonho...

MJ8– Sonha com uma botija também...

MD2 – Com uma botija, mas nem por isso eu saí daqui pra ir em busca dela.

MA1 – Ir gastar dinheiro.

Embora a maioria dos componentes do grupo tenham lido o capítulo apenas MD2, MJ8 e MA3 a recontaram aos presentes. Em suas falas percebemos que ao realizar a atividades a aula tornou-se mais dinâmica e interessante para o aluno porque ele obteve a liberdade de contar a história empregando a linguagem comum aos componentes da turma, se fazendo entender por todos. Percebemos ainda que durante o recontar foram colocados os elementos essenciais à compreensão do desfecho do romance e que os discentes assumiram em suas falas os papéis de narrador e de personagem por meio dos discursos indiretos “mas aí ele conta a verdade/ aí o dono da Tabacaria vai e diz que também tem um sonho” e diretos “mas nem por isso eu saí daqui pra ir em busca dela” empregados.

Na sequência solicitamos que o segundo grupo continuasse a contação. Inicialmente, faz-se um enorme silêncio como se os componentes estivessem a esperar que alguém se voluntariasse à tarefa ou a timidez não os permitisse romper esta barreira, pois muitos dos discentes desta turma apresentavam características de timidez. Mas MR5 inicia:

MR5 – É porque a história do senhor era semelhante a que ele sonhava, né? Aí ele foi ficando surpreso e foi descobrindo que o local que ele queria não era a Tabacaria, mas sim lá onde ele morava mesmo. Começou a conversar com o delegado e pediu pra que ele [o] soltasse porque ele não tinha feito nenhum crime. E prometeu que se ele [o delegado] o soltasse ele voltaria no mesmo dia pra onde ele morava porque ele já sabia onde era que estava a...

ME4 – A botija.

MR5 – A botija dele. Aí o delegado perguntou ao dono se ele concordava. Ele disse que concordava que por ele não tinha nenhum problema, porque o rapaz não tinha feito nada demais e liberaram ele [Pedro Firmo] com a condição de que ele fosse embora no mesmo dia. E botaram uns...

ME4 – Policiais.

MR5 – Policiais que o levaram até o trem para que ele fosse embora, pra ter certeza de que ele tinha ido embora. Pedro Firmo passou três dias nessa viagem de trem, muito ansioso, parecia que tinha passado mais tempo viajando. Quando chegou em frente a fazenda aí os olhos dele começaram a ver tudo o que ele [o dono da tabacaria] sonhava: a porteira que ele viu no sonho, as coisas, tudo que ele via. E ele [Pedro Firmo], bem ansioso, foi em busca do local...

P – Mas quem era que via essa porteira no sonho? Era Pedro Firmo?

MA1 – Era o homenzinho.

MR5 – Não. Era a história que o homem contava...

P – O dono da Tabacaria não é?

ME4 – É.

MR5 – Que o homem contava a ele. Pedro Firmo começou a perceber que o sonho dele [o dono da tabacaria] era o local onde Pedro Firmo morava, Pedro Firmo vivia. Não precisava sair de lá pra... que o tesouro estava lá. Aí ele foi... o local onde ele [o comerciante] disse era um local que tinha muitas tralhas antigas, muitas coisas antigas...

ME4 – Era. Ferramentas...

MR5 – Ferramentas, gibões, arreios e muita poeira também. E ele foi começando a mexer até encontrar. Aí encontrou uma bolsa de couro na claridade que... tinha uma claridade no celeiro que vinha das telhas e direcionava justamente pra esse local. Quando ele encontrou essa bolsa de couro, ele muito nervoso, ansioso de que podia ser lá pegou a faca e cortou a bolsa e ali começou a cair...

ME4 – As moedas de ouro

MR5 – As moedas de ouro. Aí ele ficou muito feliz e nesse mesmo momento apareceu a cigantina do Egito.

ME4 - Gipsy.

MR5 – Gipsy na frente dele que ficou surpreso de como ela estava aparecendo ali, naquele local, justamente naquela hora. Ele se surpreende com a presença dela e pergunta como era que ele estava lá. Ela vai e responde: você ainda não percebeu que toda vida que você precisava eu estava lá?

P – Por que vocês acham que Gipsy apareceu novamente?

MR5 - Porque a história conta sobre o povo cigano. Ela apareceu em dois momentos. [Lê trechos do texto] Afinal meu sonho mostrou que era verdadeiro, mas tive que ir tão longe, disse Pedro Firmo né? Tive que ir tão longe pra poder encontrar... Aí ela mostrou o valor dele procurar, dele correr atrás, que seria muito fácil ele simplesmente chegar e pegar as moedas. Então, ele teve que seguir toda aquela trajetória, conhecer pessoas, conhecer histórias, passar por outros lugares para quando ele encontrasse essas moedas ele desse valor a tudo que conseguiu.

ME4 - Foi uma lição de vida que ele teve, de moral.

MR5 - Isso foi uma lição de vida. Aí ele finaliza perguntando o que é que ela ia fazer né? Aí ela disse que ia continuar e ia encontrar outras pessoas pra ajudar da mesma forma que ele, que era a sina dela. Ela disse assim, ó: [lê fragmentos do texto] e a senhora? Eu? - falou Gipsy. Levantou-se: vou por aí contando histórias, resolvendo problemas e dificuldades.

ME4 – Aí logo depois ela diz aí: “cumprindo a minha sina”.

MR5 – Cumprindo a sina dela. Então a sina dela era ajudar as pessoas de corações bons, mas ela ajudando não entregando de mão beijada, mas fazendo com que ele tivesse experiência pra poder quando encontrasse o que ela... valorizasse. Até porque se for muito bom e se for muito fácil pra gente acaba sendo ruim porque a gente não valoriza.

Os componentes do segundo grupo MR5 e ME4 recontaram todo o capítulo em detalhes, recorrendo e relendo trechos do texto que confirmavam o que narravam demonstrando que eram leitores atentos as pistas do texto. Em seus discursos também percebemos a presença do discurso direto “cumprindo a minha sina” e indireto “Aí ele finaliza perguntando o que é que ela ia fazer né” sinalizando que os colaboradores assumem as falas do narrador e dos personagens do romance, assim, como ocorrera com o primeiro grupo. ME4, com colocações pontuais, denota uma compreensão global do capítulo adquirida pela leitura do mesmo. Um ponto essencial neste romance e percebido pelos discentes é a moral narrativa que se encontra ao final do texto, assemelhando-o à estrutura das narrativas tradicionais.

Ao final da leitura indagamos se os presentes haviam gostado do final da história e ouvimos:

MR5 – Gostamos.

ME4 – Gostamos. Agora foi “a história”!! Foi dois meses de história. (risos)

MJ8– Gostei. Falou do povo cigano.

MA1 – Meu sonho ainda é encontrar uma botija!

Os discursos acima destacam temas com os quais os leitores se identificaram (povo cigano) ou como a história para os estudantes parecia não chegar ao seu final, dada a extensão do texto e as várias tramas que foram desenvolvidas para que chegássemos a sua conclusão (foi “a história”).

Como um dos últimos momentos dos encontros da oficina, apresentamos um resumo da vida, família e bibliografia da escritora Clotilde Tavares através de slides. Informamos que a autora havia escrito o texto para o teatro e transformou a peça de teatro em prosa para poder continuar contando esta história mais vezes como tinha acontecido nos últimos dias na turma.

Ao mostrarmos novamente as edições de *A Botija* e falarmos sobre eles, a aluna MR5 pontuou que os textos que haviam lido alguns continham ilustrações e outros não. Explicamos que os capítulos entregues aos colaboradores eram mesclados das duas edições para que os participantes também tivessem acesso aos caracteres ilustrativos da segunda edição. Ao final da apresentação da autora, colocamos que ela possui perfil nas redes sociais para quem tivesse interesse em contatá-la e disponibilizamos endereços eletrônicos de livros seus disponíveis para arquivo digital e o aluno MJ8expõe “eu tô doido pra procurar ela, vou colocar no meu caderninho”, anotando alguns dos endereços disponibilizados.

Pensando naqueles colaboradores que não tem acesso as redes sociais, lhes entregamos uma atividade xerografada solicitando que os discentes escrevessem uma carta para a escritora Clotilde Tavares. O gênero textual carta pessoal foi selecionado por sua estrutura simples, característica de informalidade, permitindo que seus escritores possam empregar uma linguagem coloquial e, portanto, uma maior liberdade na escrita, bem como por sua característica de particularidade, de ser uma forma de comunicação entre amigos, aproximando intimamente os leitores e a autora.

Um dos pontos a serem abordados na composição da carta era citar o que gostou ou não na leitura do romance e alguns estudantes como MR5 e MA1 afirmaram não terem gostado do final porque esperavam mais, pois “não apareceu um grande amor” e Pedro Firmo continuou solitário. Indicamos que elas colocassem na carta o que modificariam no final proposto pela autora. Esta atividade ficou para ser entregue em nosso próximo encontro.

Agradecemos a atenção e acolhida dos estudantes durante os últimos meses, comunicamos que dois exemplares do romance estariam disponíveis na biblioteca caso desejassem relê-lo ou indicá-lo a outros leitores.

Ensino Fundamental – 25.11.13

Nosso último encontro com a turma do EF ocorreu apenas no dia 25.11, pois como já havíamos citado, na semana anterior os discentes estavam envolvidos na conclusão dos trabalhos estudantis a serem expostos durante o evento realizado pela escola. Neste estavam presentes apenas seis alunos, pois como a aula às segundas-feiras acontecia nos

últimos horários e os primeiros tempos haviam sido vagos, boa parte dos discentes não permaneceu na instituição.

Logo que entramos na sala a aluna FN12 nos recepciona exclamando “já vem com essa história de Pedro Firmo de novo? Já não aguento mais essa história”. Esta aluna esteve ausente por dois encontros e lhe informamos que mesmo sendo uma narrativa extensa não se repetiu em nenhum dos encontros. Ainda durante a fase de observação percebemos que mesmo o trabalho com textos curtos, cuja leitura era orientada pela professora, poucos alunos do EF o realizavam, demonstrando uma prática não formada de leitura. Assim, dois grandes entraves se fizeram sentir durante esta segunda etapa da intervenção. O primeiro deles é a tendência para realizar leituras de textos breves com informações imediatistas e de fácil compreensão, resistindo aqueles que requerem um raciocínio mais atento para retornar às pistas e marcas deixadas ao longo de sua extensão. Preferimos o termo resistência ao termo rejeição porque mesmo os estudantes que assinalaram não gostar de ler e, por este motivo deixaram de realizar algumas atividades que foram propostas, em algum momento, por algum instante, como ocorreu com a leitura de *O romance do pavão misterioso*, se identificaram com a leitura e a realizaram. O segundo quesito diz respeito a frequência irregular de alguns estudantes o que corroborou para o desencadeamento do primeiro, pois como não acompanhavam a história desde o começo este lhe era incompreensível e, portanto desinteressante .

Antes de iniciarmos as atividades previstas, entregamos os dois últimos capítulos do romance aos discentes e percebemos que estes apresentavam certo desânimo quanto ao final da narrativa. Informamos que naquela aula conheceríamos o desfecho da saga de Pedro Firmo em busca do seu tesouro e que, assim como são os romances e novelas, era uma história longa, mas que estava chegando ao seu final. A aluna FF10 exclama “pois é mulher, eu já não aguento mais” e FA5 complementa “graças a Deus” por saber serem os últimos instantes de leitura.

Acreditamos que esta afirmação pode ter sido motivada também pelo fato dos encontros ocorrerem em três blocos, caracterizando um ritmo intenso de leitura a cada semana para estes estudantes.

No entanto, ao organizarmos nossas estratégias de leitura um dos fatores pensados foi, levando em consideração que as aulas da professora colaboradora eram em dias seguidos, de realizar apenas dois encontros por semana e a leitura estender-se ainda mais na percepção destes alunos. Outro ponto sobre o qual refletimos é que nesta turma tivemos um intervalo de quase uma semana para a conclusão da oficina e este tempo de espera fez com a experiência de leitura se prolongasse para os colaboradores. Um terceiro quesito diz respeito a metodologia que empregamos e nos perguntamos: terá sido inadequada a este público? O que fazer para que um texto literário agrade um público com

uma prática de leitura escassa? Teria sido mais adequado dar um espaçamento maior entre os encontros mesmo correndo o risco da leitura anterior se perder e tronar-se ainda mais cansativa sua retomada?

Retomamos a leitura anterior dizendo que no último trecho lido Pedro Firmo chegara ao Recife e estava curioso e ansioso, assim como os participantes informaram que também se sentiriam, por encontrar seu tesouro há tanto sonhado e que ao encontrar a Tabacaria Flor de Maio havia ficado sem saber como agir, ficando parado em frente ao estabelecimento por três dias até ser abordado por policiais que o levaram à delegacia. Rememoramos as respostas dos alunos os colocando na situação de mais espertos que o personagem, pois quando indagados sobre o que fariam se o fossem, eles responderam que pediriam um emprego e depois analisariam como desenterrariam a botija, agindo quando o dono do estabelecimento saísse.

Assim como realizamos na turma do EM, e objetivando selecionar como estratégia de leitura para este momento uma leitura mais dinâmica e menos extensa aos discentes, transformá-los em agentes de leitura e, portanto mais participativos, levá-los a experimentar em classe duas situações leitoras, propomos a divisão da turma em dois grupos e para cada um deles entregamos um capítulo a ser lido e, em seguida, sua leitura e compreensão compartilhada com os colegas. Diante da proposta FN12 exclama “eu não ou ler não” como de fato o faz. A divisão do texto foi realizada de modo que cada aluno tivesse como meta de leitura apenas duas páginas do romance, não sendo uma leitura cansativa ou extensa para aquela ocasião e que a quebra entre os capítulos gerasse uma expectativa para o momento seguinte. Como a maioria dos estudantes que compunham esta turma eram pouco participativos, apresentando dificuldades quanto a leitura, o planejamento deste exercício era também uma forma para que todos os alunos pudessem, ao menos, ler o texto, embora não se expressassem oralmente.

Ao concluirmos a explanação desta atividade FN12 questiona “mas a senhora não vem só hoje não né?” e respondemos que ainda teríamos outro encontro. Os alunos realizam a leitura em ritmos diferentes, uns em silêncio, outros balbuciando as palavras.

Na primeira fase observamos que o barulho produzido por alguns discentes da turma incomodava não só aqueles que lecionavam, mas também a outros estudantes que embora não participassem efetivamente dos exercícios irritavam-se com o vozerio. Aproveitamos a colocação da aluna e reforçamos que os demais colegas conheceriam o final da história a partir do que fosse contado por eles e FN12 exclama “essa história nem é de verdade”. Notamos que para FN12 o universo ficcional não se distingue da realidade e por isso busca no real algum aspecto que justifique a ficção que “nem é verdade” ou que com ela se relacione para que lhe seja compreensível.

O silêncio se reestabelece e observamos que apenas quatro dos seis participantes presentes realizam o exercício. Após dez minutos destinados a leitura silenciosa dos discentes, retomamos o final do último capítulo lido no encontro anterior e solicitamos que o grupo responsável pela leitura do penúltimo capítulo “na delegacia” o narrasse aos demais. FE7 inicia a narração:

FE7 – Acontece que ele [Pedro Firmo] vai explicar né? Aí o delegado não acredita. Não moço eu não queria roubar eu estou apenas atrás de um sonho que se encontra aqui nesta cidade enterrado, uma botija. Aí, vai o delegado vai e olha pra ele com os olhos brilhantes e disse assim... [...]O delegado Pereira é da minha família.

P - E o que é que ele diz?

FE7 – Moço, pois pensava que uma pessoa ficar três dias na frente de uma loja... pensou que ele tava roubando, né? Mas ela não tava roubando não. Ele tava lá sem destino. Só sentado ali sem destino mesmo, esperando achar seu sonho, mas sem conhecer ninguém.

(Aplausos da turma)

P - Você lembra o que mais acontece na delegacia? Tem uma outra pessoa na delegacia também, não é?

FI9 – Era o dono do.... era o dono...

P - Da Tabacaria.

FI9 – Era.

FN12 – Era o policial.

FE7 – Era os soldados que ele tentou reagir! (risos)

P - Além dos soldados tinha uma outra pessoa lá. Quem era?

FI9 – Era o dono da Tabacaria.

P – E o que é que o dono da Tabacaria diz?

FE7 – Diz que: vou lhe dar uma oportunidade. Ia dar uma oportunidade a ele.

Pesq – Que oportunidade foi essa que ele deu?

FE7 – Dele [Pedro Firmo] ir embora porque se ele ficasse ali ia ser preso. Se ele ficasse ali três dias de novo.

Pesq – Também, mas além disso ele diz outra coisa. Quem lembra?

Diante da dificuldade dos participantes do grupo em continuar a narração, a pesquisadora conclui o capítulo contando-lhes os detalhes restantes, a saber o sonho que o dono da tabacaria também tinha há trinta anos com uma botija escondida em uma fazenda mineira a qual, pela descrição que lhe é dada, Pedro Firmo identifica como sendo a Porteira Roxa na qual sempre viveu, resolvendo regressar para Minas.

FE7 acrescenta elementos a narrativa, recriando-os ao contar que os soldados também se faziam presentes na delegacia por Pedro Firmo ter tentado reagir a prisão ou quando afirma que o delegado Pereira é seu parente.

Apesar do público leitor ser menor que o habitual ouve-se muitas conversas paralelas e barulho, os estudantes parecem agitados e entram e saem da classe constantemente. Observamos que do segundo grupo apenas uma aluna, FA5 havia realizado a leitura do capítulo e ela havia saído da sala e não mais retornado, fazendo-se necessário que a pesquisadora continuasse a atividade, concluindo a leitura da obra. Ao

final, FE7 exclama “vixi boy é a história viu?”, referindo-se as aventuras vivenciadas por Pedro Firmo para encontrar sua botija no lugar em que sempre esteve.

Pouco depois de encerrarmos a leitura do romance, apresentamos aos presentes através de slides um resumo da vida e bibliografia de Clotilde Tavares. Informamos que a autora havia escrito o texto para o teatro e o transformou em prosa para continuar contando esta história como havia acontecido nos últimos dias na turma e que caso desejassem entrar em contato direto com a mesma disponibilizamos alguns de seus endereços nas redes sociais, bem como de alguns de seus livros disponíveis para download.

Tendo em vista que durante as aulas de observação a professora colaboradora havia abordado o gênero textual carta pessoal, solicitamos como última atividade da Oficina de Leitura que os discentes redigissem uma carta para a escritora, pois se tratava de um formato textual já conhecido do público leitor do EF e cujas características permitiriam ao leitor maior liberdade na escrita. Salientamos que um dos pontos a serem tratados na carta era citar o que gostou ou não na leitura do romance. FN12 foi firme ao afirmar “o que é hein? Eu não vou fazer isso não!” e mesmo diante de nossa insistência ao citar que ao precisar escrever um bilhete, por exemplo, necessitaria conhecer o formato e características do gênero textual. A aluna não chegou a entregar a produção textual ou as anotações do Mapa de Leitura, demonstrando desinteresse pelas atividades desenvolvidas em classe ou dificuldade na escrita de textos nos quais tenha que transcrever suas ideias e opiniões em palavras.

Encerrando a Oficina de Leitura, agradecemos a participação dos estudantes e salientamos que a leitura literária divergia dos textos da novela que acompanhávamos por meses sem demonstrar cansaço, pois não necessitávamos retornar as páginas e associar ações e personagens, tudo nos era dado pelas imagens. Por isso, a leitura de um romance poderia se tornar cansativa. Por fim, distribuimos entre os presentes o tesouro que guardava a botija.

A turma do EF nos dois últimos encontros realizados tirou-nos o estímulo em continuar a atividade com eles, pois mesmo sendo constante as conversas paralelas, o barulho e desrespeito dos estudantes não só para conosco, mas também para com a professora JSL, percebido durante a fase de observação, já eram esperados. No entanto, não imaginávamos que nos sentiríamos tão constrangidos com os acontecimentos. Inúmeros foram os instantes em que nos sentimos desconcertados, desconcentrados, desrespeitados ante a agitação, a algazarra, o entra e sai, as atitudes que presenciamos e que não serão aqui relatadas por não serem nosso objetivo neste trabalho analisa-las ou relatá-las. Porém, algumas delas foram citadas do decorrer deste texto por acreditarmos que interferiram diretamente nas estratégias de leitura que havíamos planejado e, portanto, interferindo também em nosso experimento. Confessamos que o início dos encontros nesta

turma foram prazerosos, pois os discentes expuseram suas percepções ante o texto literário, associando-o a suas experiências pessoais, apesar de suas vivências literárias serem ainda escassas. Talvez as estratégias utilizadas nestes dois últimos encontros tenham colaborado para os constantes equívocos, mas somos cientes de que apenas o planejamento de excelentes estratégias não é suficiente para colaborar com a formação de um leitor literário quando este não deseja lê-lo.

4.5.3 Etapa Terceira – Os Mapas de Leitura e a Carta escrita à Clotilde Tavares

4.5.3.1 Mapas de Leitura: o caminho percorrido

Após encerrarmos os encontros da Oficina de Leitura “Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?: leituras do popular” nas turmas da Educação de Jovens e Adultos do CEJA nos níveis Fundamental e Médio, solicitamos como última atividade que os colaboradores escrevessem uma carta pessoal endereçada à escritora Clotilde Tavares. Como já havíamos apresentado a autora de *A Botija* aos discentes, nosso intuito era levá-los a manter um contato mais íntimo com o romance a partir do diálogo estabelecido com a escritora onde seriam expostas suas impressões pessoais sobre a obra lida, as razões pelas quais haviam preferido este ou aquele trecho narrativo em detrimento de outros e as sugestões de como eles, enquanto leitores-autores alterariam os trechos que menos os atraíram.

Nossos últimos encontros com as turmas ocorreram nos dias 20.11 e 25.11.13 e tendo em vista que alguns alunos afirmaram que realizariam suas anotações de leitura após o término da aula, bem como ter-se iniciado o período de avaliações e trabalhos escolares, combinamos que retornaríamos na semana seguinte para discutirmos as anotações registradas no Mapa de Leitura. Regressamos à escola no dia 02.12.13 para reencontrarmos os alunos, debatermos os registros de leitura e recebermos as cartas dirigidas à Clotilde Tavares.

Conforme Machado (2007, p. 65 – 68), uma boa leitura vai além do que está expresso no texto ou dos posicionamentos diante de um tema abordado. A identificação com o personagem, aspectos culturais, sociais e intelectuais evidenciam as diversas formas pelas quais um só texto pode ser avaliado diferentemente por seus leitores.

No referido Mapa de Leitura deveriam ser registradas as impressões, dúvidas, sentimentos, hipóteses acerca do romance *A Botija*. O Diário de Leitura, conforme Machado (2007, p. 109), é um texto que vai sendo construído pelo leitor enquanto realiza a leitura de um outro, seja ele oral ou escrito, objetivando estabelecer uma conversa reflexiva com o

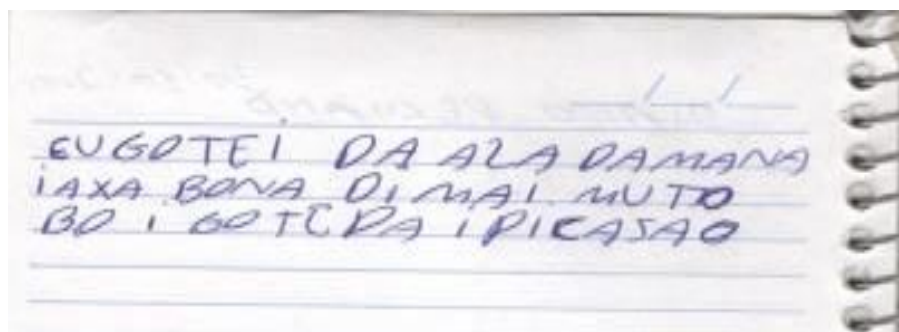
autor acerca do que foi lido, desenvolvendo atos de linguagem como manifestar a compreensão ou não acerca do que nos diz o interlocutor, sintetizar a compreensão textual, concordar ou discordar da posição adotada pelo texto, argumentar, avaliar, relacionar o que é dito a experiências pessoais ou a outros textos ouvidos ou lidos, entre outros pontos.

A “escrita de si” é um gênero bastante difundido entre jovens e adultos das mais diversas épocas e sociedades por meio de seus diários pessoais nos quais dialogam por meio da escrita com um interlocutor confidente e imaginário (“para si”), atualizado nesta sociedade internauta através de blogs, sites pessoais e perfis sociais (Twitter, facebook, Orkut, MySpace, Flixster, LinkedIn) em que se produzem textos a serem compartilhados pela rede com outros leitores (“para outros”), versando sobre reflexões, momentos, emoções e experiências individuais dos sujeitos. Conforme Machado (2007, p. 11), embora esta escrita corrobore no processo de aprendizagem, de constituição da identidade dos sujeitos e que estes sejam potencialmente escritores, a escola pouco tem empregado o valor heurístico e emocional desta escrita para o desenvolvimento humano e intelectual de seus discentes. Tomando por base tais afirmações, analisamos os registros em alguns dos Mapas de Leitura que nos foram entregues e que abaixo compartilhamos.

Dos vinte e dois participantes que passaram pela oficina apenas 45% (10 alunos) nos entregaram seus registros de leitura, alguns deles apresentando apenas registros parciais do que lhe chamou a atenção durante toda a leitura e/ou da carta escrita para a autora⁵⁷. Entre os doze que deixaram de nos fornecer estes dados quatro haviam desistido do ano escolar e oito não haviam efetuado qualquer registro dos momentos que vivenciou ou não forneceram suas anotações.

Neste momento, as discussões acerca das anotações realizadas giraram em torno dos pontos que mais haviam envolvido os discentes durante a leitura dos capítulos do romance. Foram citados por eles:

Figura 6 – Mapa de Leitura do aluno FI9

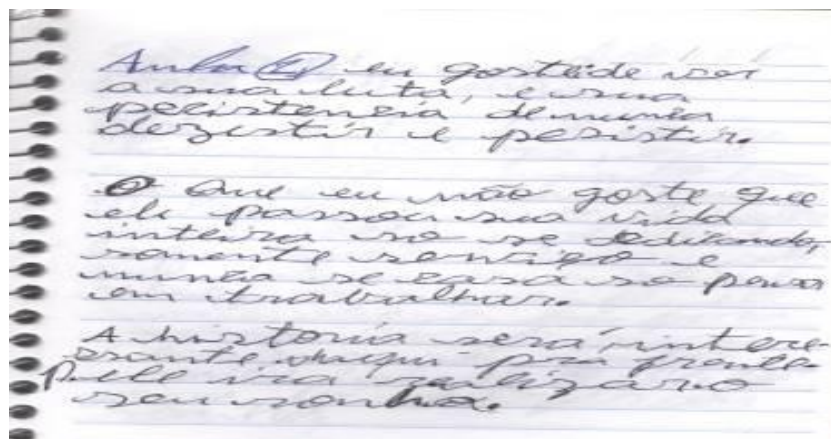


Fonte - Silva (2014)

⁵⁷ Ver CD anexo.

O colaborador FI9 mesmo com suas dificuldades pessoais em expressar suas conclusões e limitações quanto a escrita e leitura para acompanhar o ritmo das atividades realizadas, registrou que gostou demais das aulas por abordar temas do imaginário popular, tão presentes em seu universo rural, como as histórias relacionadas à botija e suas caçadas, representadas pela busca incessante e determinada de Pedro Firmo.

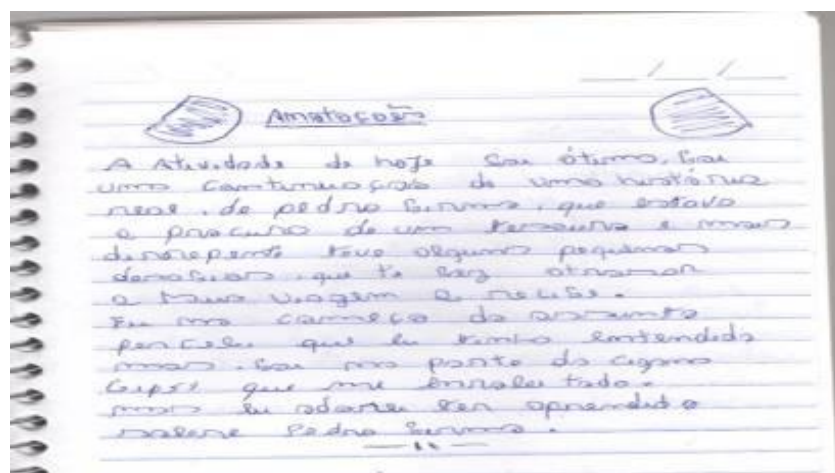
Figura 7 – Mapa de Leitura do aluno FE7



Fonte - Silva (2014)

Em seus registros FE7 aponta a determinação e persistência de Pedro Firmo na realização de seu sonho como os elementos que mais lhe prenderam a narrativa, mas também afirma que o fato do personagem passar a vida inteira solitário, sem família ou filhos, apenas dedicando-se ao trabalho lhe desagradou. O estudante projeta em seus escritos o horizonte de expectativas construído por ele quando escreve que “a história será interessante daqui pra frente. Ele irá realizar o seu sonho” como se para o discente encontrar a botija fosse uma compensação por tanto tempo de solidão.

Figura 8 – Mapa de Leitura do aluno MJ8

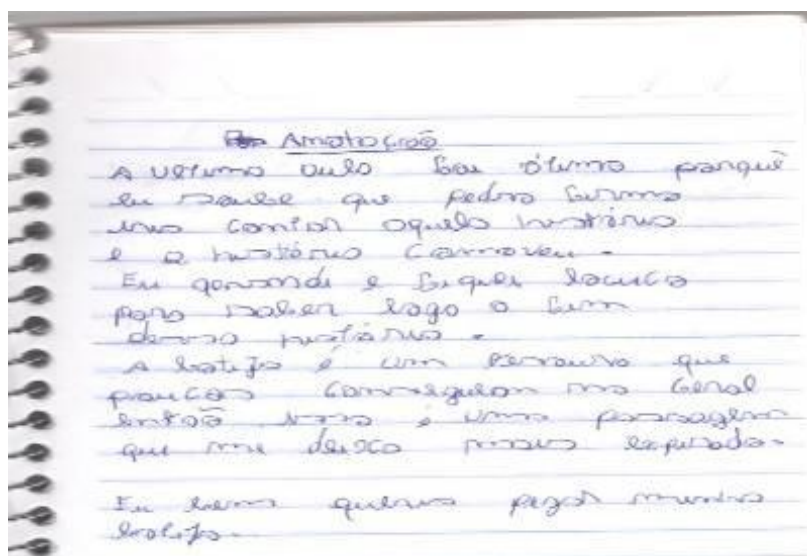


Fonte - Silva (2014)

O estudante MJ8 demonstra em suas anotações ser um leitor que acompanha atentamente as pistas do texto, tecendo suas hipóteses, construindo e reconstruindo suas expectativas de leitura a partir do que o texto lhe propõe. Em suas primeiras anotações ele anota “eu no começo do assunto percebi que eu tinha entendido, mas foi na parte da cigana Gipsy que eu me enrolei todo” denotando que o texto o surpreendeu ao mostrar-lhe outras possibilidades de leitura além das que havia formulado para o final do romance, levando-o a ‘aprender’ outras formas de leitura permitidas pelo texto literário.

Em outro momento de suas leituras o colaborador analisa o caminho percorrido por Clotilde Tavares para a composição da obra afirmando que a autora fez uso de narrativas e de recursos linguísticos e estéticos que conquistam o leitor ao “fazer a cabeça de todo mundo”, ensinando-os lições de vida como determinação em busca da concretização de seus desejos. Dialogando com a obra, ele ainda nos aponta que gostou muito da leitura, mas somente até metade dela, pois esperava mais do final do romance e o que a autora havia escolhido não o tinha convencido, mas não cita que fim esperava para o protagonista.

Figura 9 – Mapa de leitura do aluno MJ8

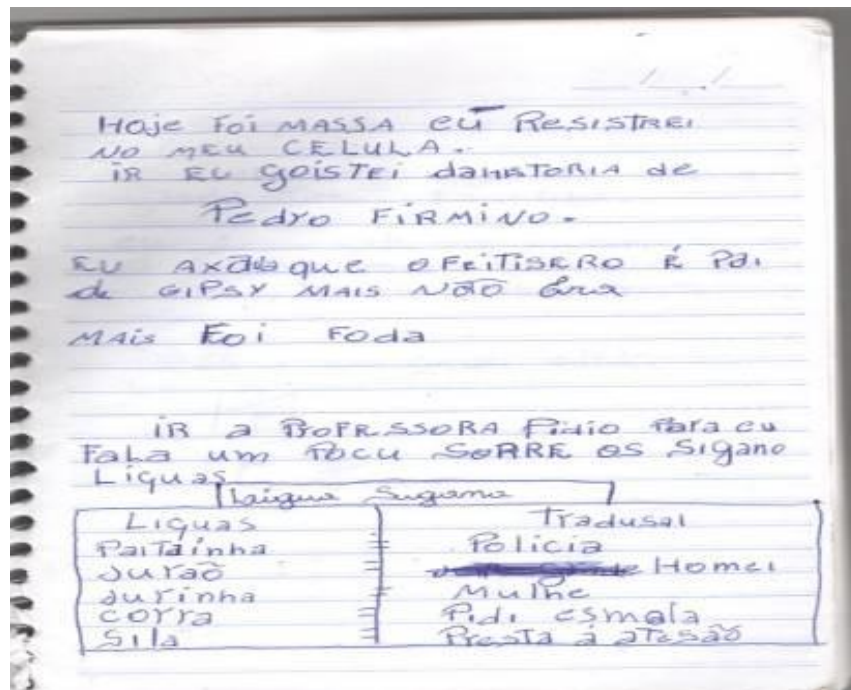


Fonte - Silva (2014)

Em sua última anotação sobre o texto literário, o discente mostra-se comovido com o fato de Pedro Firme ter encontrado seu tesouro. Em um processo de identificação completa com o personagem afirma “eu bem queria pegar minha botija”, pois conforme nos confidenciara no primeiro encontro da Oficina de Leitura ele também havia recebido uma botija em sonho, mas não teria tido a coragem que o personagem teve para ir buscá-la. Assim, o discente projeta em Pedro Firme, no universo ficcional, seu desejo em concretizar no universo real aquilo que o imaginário já havia realizado. O estudante cita como o tesouro

encontrado durante os encontros a leitura do romance e a diversidade de histórias e lições que este abarca.

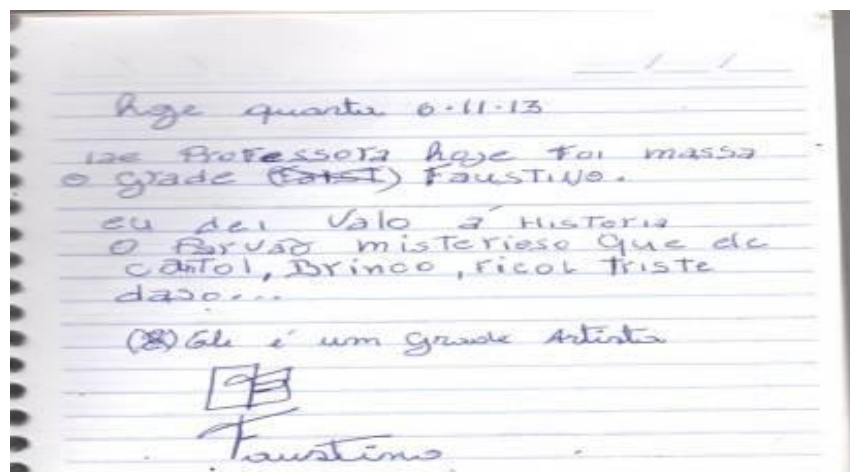
Figura 10 – Mapa de Leitura do aluno FL4



Fonte - Silva (2014)

Em seu Mapa de Leitura FL4 registra passagens que vivenciou durante os encontros como os registros que realizou das aulas por meio do celular para depois poder revê-las, seu prazer em ler a história de Pedro Firmo e as hipóteses levantadas durante suas leituras como “eu achei que o Feiticeiro era pai de Gipsy, mas não era”. Também são apontados os momentos em que vivenciou a interação com a leitura, identificando-se com a personagem Gipsy por ter vivenciado experiências semelhantes e convivido com o povo cigano, citando em suas anotações algumas palavras da língua *romani* aprendidas neste período.

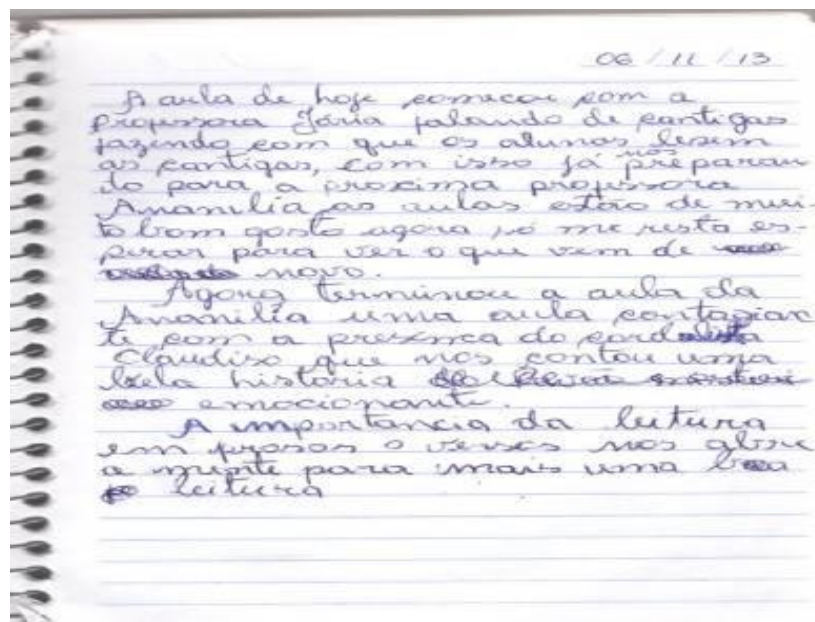
Figura 11 – Mapa de leitura do aluno FL4



Fonte - Silva (2014)

Outro momento de vivência do texto literário para FL4 foi o encontro em que o poeta Claudson Faustino declamou o romance dO *pavão misterioso* em classe, declarando que o momento “foi massa” e ressaltando as expressões orais e corporais realizadas pelo artista como um dos elementos essenciais à sua experiência estética com o cordel.

Figura 12 – Mapa de Leitura da aluna MR5

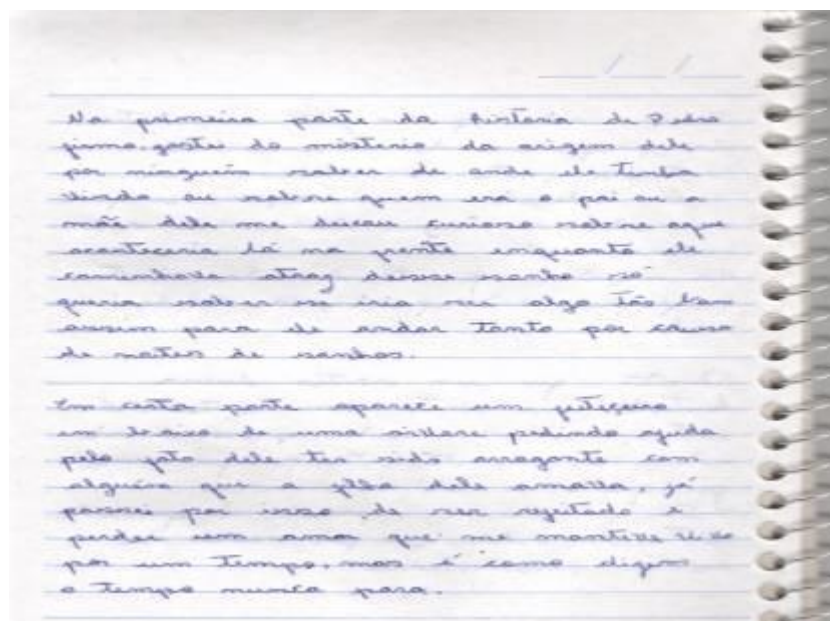


Fonte - Silva (2014)

A colaboradora MR5 também aponta como um momento mágico a leitura do cordel como um dos instantes com os quais mais vivenciou o texto durante as aulas, ressaltando a importância da performance de leitura, não somente por meio de textos em prosa, mas também em versos. Coloca temas como o amor, a determinação, a coragem presentes no

romance como “lições de vida”, ensinando-a a perceber o universo que a envolve e, por fim, cita a oportunidade de conhecer a autora potiguar Clotilde Tavares como “uma mulher inteligente e atendida” a ponto de prender o leitor às páginas de seu livro, bem como a importância do incentivo à leitura realizada em sala de aula.

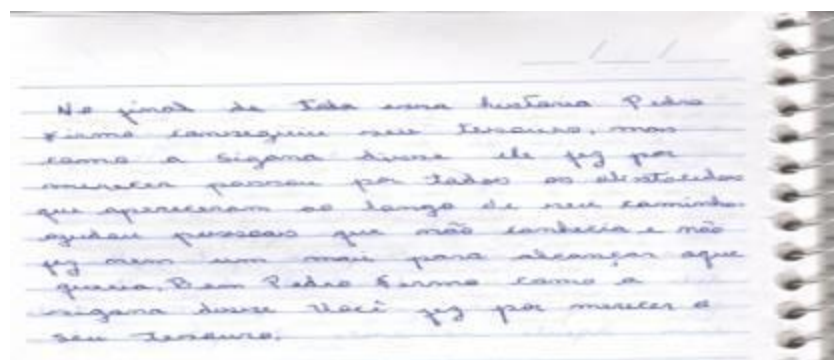
Figura 13 – Mapa de Leitura do aluno MW6



Fonte - Silva (2014)

O discente MW6 aponta o mistério que envolve as origens de Pedro Firme como um dos elementos empregados no texto que provocaram sua curiosidade pelo desenrolar da narrativa. O estudante aponta sua identificação com o personagem Flaviano a partir do sentimento comum de rejeição que este sofreu por parte do Feiticeiro que não desejava seu romance com Eulália. O estudante utiliza suas vivências para se colocar no texto e a partir de então com ele interagir.

Figura 14 – Mapa de leitura do aluno MW6



Fonte - Silva (2014)

Em outros instantes de seus registros MW6 reflete sobre as ações desenvolvidas por Pedro Firmo para merecer encontrar seu tesouro enfrentando todos os obstáculos que surgiram em seu caminho, “ajudou pessoas que não conhecia” sem realizar más ações para conseguir o que desejava. Em sua fala, MW6 parece resumir o funcionamento social em que se vê inserido cujas ações não importam ante o prêmio a conquistar. Ao final, o estudante está de tal modo envolvido com o texto que dialoga diretamente com o personagem ao escrever “bem Pedro Firmo, como a cigana disse você fez por merecer o seu tesouro”.

Em outra passagem de suas anotações, MW6 afirma ter gostado muito das aulas e das estratégias de leitura empregadas durante os encontros, mas sua personalidade tímida, calma e introspectiva não o permitiu que, por vezes, participasse das discussões ocorridas em classe.

4.5.3.2 Cartas à escritora Clotilde Tavares: a voz do leitor

Sendo sabedores que as cartas são instrumentos de comunicação utilizado entre pessoas que estabelecem certo grau de intimidade e, portanto, liberdade para expor suas emoções, solicitamos aos discentes que nas cartas pessoais endereçadas à escritora Clotilde Tavares narrassem os trechos, personagens ou situações que mais haviam gostado ou que lhes desagradara no romance, expondo suas justificativas e as possíveis modificações que realizariam. Pedimos que também expusessem se haviam encontrado algum tesouro após a leitura e qual seria ele.

Os participantes citaram como elementos os quais mais gostaram de encontrar em *A Botija*: a determinação para realizar os sonhos, suspense, mistério, a narrativa do tesouro enterrado, a magia do amor, a presença mística da cigana. Também foram apontados a expectativa por um final romântico para Pedro Firmo e o anseio por ler outros livros da autora. Como a professora JSL havia proposto em nossas conversas após as aulas que os registros no Mapa de Leitura e as cartas também fizessem parte de seu processo avaliativo os recolhemos e os salvamos em arquivos de imagem, devolvendo-lhes os originais para que fossem avaliados e devolvidos aos discentes. Das dez cartas recebidas durante o encontro, expomos algumas delas a seguir:

Figura 15 – Carta escrita por FI9

26/Nov/2013
 curral nas / RN 26 de nov
 entro do 2013
 Senhora Eloti Ili Tavares
 GOSTEI MUITO DA HISTORIA
 DE PEDRO FIRMO DA PARTE
 QUE ELE EM CONTRA POSICA
 NO
 Alencarmo

Fonte - Silva (2014)

O aluno FI9 era o que entre os colaboradores apresentava maior grau de dificuldades na escrita e na leitura e, empreendeu grande esforço para a conclusão e entendimento do romance em estudo. Ao final, ele nos explicita que o momento que mais lhe atraiu no texto foi o encontro místico entre o personagem Pedro Firmo e a cigana Gipsy.

Figura 16 – Carta escrita por ME4

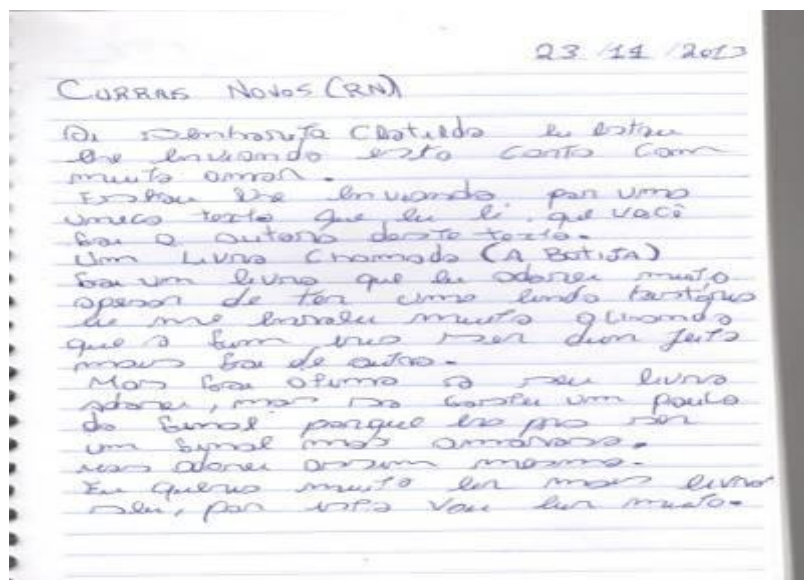
Quimaira Nova / RN, 25/11/13
 Senhora Glotilde Tava-
 res, muito obrigado dessa
 carta parabenizala pela
 a sua obra A Buita
 que conheci através da
 professora Anamélia nas
 aulas de português.
 Gostei muito da his-
 tória porque falava de
 amor, magia e me
 deixava curioso cada
 capítulo e com isso
 melhora com minha ima-
 ginacao.
 O maior tesouro da
 história, que nunca
 delemos desistir dos
 nossos objetivos.
 Fico muito agrade-
 cido por o despertar
 e o prazer de leitura.
 grato

Fonte - Silva (2014)

O colaborador ME4 afirma que tomou conhecimento da obra através da oficina realizada e o tema universal do amor aliado a atmosfera de mistérios presentes na narrativa o envolveram a cada capítulo lido, despertando sua curiosidade e imaginação. Seu tesouro

foi perceber, a partir da determinação do personagem Pedro Firmo, que nunca se deve desistir dos objetivos traçados para a vida e finaliza agradecendo à escritora por lhe despertar o “prazer da leitura”.

Figura 17 – Carta escrita por MJ8

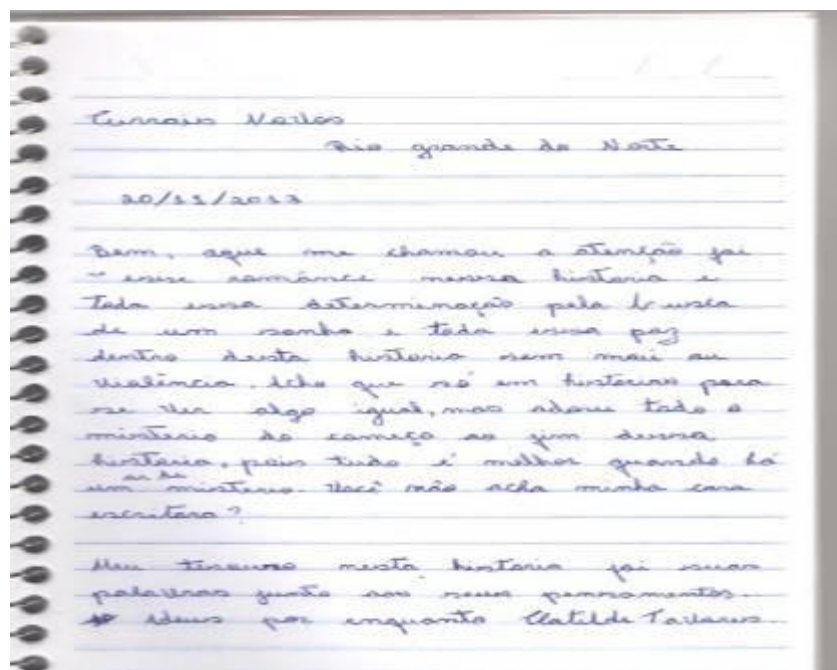


Fonte - Silva (2014)

O colaborador MJ8 também afirma ter conhecido *A Botija* através da oficina e aponta a quebra de suas expectativas de leitura realizada pelo texto quando escreve “eu me enrolei muito quando pensei que o fim ia ser de um jeito, mas foi de outro”, demonstrando que mesmo seguindo as pistas propostas pelo texto este o surpreendeu, modificando o rumo da narrativa e desconstruindo seu horizonte de expectativas. Porém, MJ8 não caracteriza como negativa esta experiência quando ele mesmo afirma “adorei” e cita a modificação que faria no final “era pra ser um final mais amoroso”. Acreditamos que esteja referindo-se ao final escrito para Pedro Firmo que, mesmo encontrando seu tesouro continuava solitário como sempre o fora, denotando a ideia que o dinheiro não é suficiente para se garantir a felicidade, pois nas demais histórias narradas os finais são sempre felizes. Observamos que o horizonte de expectativas dos participantes para o desfecho do romance estava relacionado ao romance romântico. Por este motivo, desejavam que Pedro Firmo encontrasse um amor.

O discente finaliza comentando com a autora o desejo em ler outras obras escritas por ela.

Figura 18 – Carta escrita por MW6



Fonte - Silva (2014)

Para MW6 a determinação em busca da realização de um sonho desprovida do “mau ou violência” é apontada como o que mais lhe prendeu a atenção na narrativa, transmitindo-lhe “paz” e exclama que isto não é o que ocorre geralmente na vida real, apenas na ficção. Outro ponto demonstrado foi o clima de mistério que percorreu toda a obra, pois o que é enigmático melhora “tudo”, seja a narrativa ou a própria vida e indaga a autora em tom confidente e secreto “você não acha minha cara escritora?”. Por fim, aponta a leitura realizada como seu tesouro encontrado e despede-se da autora “por enquanto” denotando o anseio por outras obras escritas por Clotilde Tavares.

Após esta atividade de escrita e, conseqüentemente, de repensar o texto, reavaliando seu meio de recepção, observamos que nas cartas pessoais acima expostas assim como em toda a experiência, os alunos não incorporaram o texto ficcional à sua vivência, ao contrário, utilizam-na como ferramenta necessária para vivenciar o texto literário, assim a experiência estética ocorre no instante em que percebem suas experiências pessoais semelhantes àquelas expressas no romance e a partir dali repensam suas atitudes diante do universo que o circunda.

Neste espaço, concluímos os relatos das atividades e experiências vivenciadas pelos colaboradores e pela pesquisadora no ambiente escolar durante a realização da Oficina de Leitura “Conto estas histórias como me contara. Quer ouvir?: leituras do popular”. Ressaltamos que algumas análises, discussões e reflexões foram aqui ventiladas e apontamos que outras serão abordadas no próximo tópico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa considerou o espaço escolar como ambiente propício e interdisciplinar à formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. No entanto, compreende que formar leitores constitui o grande desafio a ser alcançado pela educação brasileira, considerando que o texto literário e as atividades mediadoras da leitura ainda se encontram ausentes da sala de aula. Este fato é percebido nos mais variados níveis de ensino.

Inúmeros são os fatores que contribuem para este quadro e sobre os quais fazem-se necessárias sérias reflexões e modificações, a saber: o papel da família enquanto incentivadora da leitura ainda na infância, a formação do professor como leitor e mediador da leitura, o papel do Estado como responsável em fomentar políticas públicas para a promoção da leitura.

Por sua vez, a Literatura é entendida como relevante para a construção do pensamento, pois os textos literários corroboram com a construção de um modo particular de percepção do mundo e de humanização dos sujeitos. Assim, a leitura é uma atividade pessoal, histórica, cultural e social.

Porém, neste espaço de discussão, nossos estudos voltaram-se ao sujeito e ao objeto centrais neste processo, o leitor e o texto. Assim, nossa pesquisa enveredou pelo caminho da observação e da reflexão acerca da recepção do romance pelo público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da realização da Oficina de Leitura “Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?: leituras do popular” e da leitura de *A Botija* (2003) de Clotilde Tavares. Durante a vivência com o referido gênero, ainda pouco presente no ambiente escolar, assim como a poesia e a cultura popular, percebemos como este, aliado a estratégias mediadoras de leitura pode contribuir com a formação leitora dos discentes e possibilitar uma experiência de leitura significativa.

Para a leitura do romance *A Botija* (2003) seguimos alguns passos que consideramos primordiais para o contato e aceitação dos estudantes frente à obra. Quando vamos a uma livraria, biblioteca ou banca de revistas e escolhemos um livro ou revista nosso primeiro contato ocorre com a materialidade do mesmo, as cores, formato, imagens, títulos. Assim, o primeiro passo realizado para iniciarmos a leitura dos capítulos em sala de aula foram as análises dos elementos extratextuais como título, capa, ilustrações que nos permitiram traçar hipóteses sobre a obra, temas que seriam abordados, personagens, espaço da narrativa com o intuito de despertar o desejo e interesse dos colaboradores em lê-lo.

As reações dos leitores foram as mais diversas acerca do que poderíamos encontrar no livro, levantando hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do título e das

imagens contidas nas capas das duas edições de *A Botija*, considerando válidos ou não os argumentos à leitura incitados pelas mesmas; relacionaram-nas com outras informações e histórias do imaginário popular que conheciam, retomando seus conhecimentos prévios e, embora não conhecessem a autora Clotilde Tavares, traçaram suposições sobre ela ao indagar se a pesquisadora teria escrito o texto. Estas primeiras reações nos auxiliaram a traçar um perfil do gosto pessoal e do repertório de leitura e vivência dos discentes, necessários às estratégias de leitura desenvolvidas durante o experimento literário. Ao serem apresentados à autora no final da oficina, os estudantes ficaram surpresos por se tratar de uma escritora de seu Estado natal, denotando a ausência dos escritores potiguares nas salas de aula, mesmo o ícone Câmara Cascudo, só conhecido por suas pesquisas folclóricas e etnográficas.

Em um de nossos encontros, mais especificamente aquele no qual realizamos a leitura do *Romance do pavão misterioso*, texto de José Camelo de Melo Rezende, percebeu-se que, por alguns instantes, os estudantes que ali estavam participando da leitura do folheto de cordel reencontraram o prazer da leitura e vivenciaram uma experiência estética ao adentrarem no texto por meio da narração de Claudson Faustino, imaginando e vivenciando junto aos personagens Creuza e Evangelista as aventuras a bordo do pavão que cruzava os céus nas noites gregas. Neste momento da oficina de leitura, a imaginação seduziu o leitor ao romance e o prazer se deu de modo gratuito como deve ser toda leitura, já que a leitura obrigatória não contribui à formação de leitores, ao contrário, afasta-os dos livros. O envolvimento dos colaboradores neste momento de contação foi tal que a identificação com a leitura possibilitou-lhes a percepção do texto literário não como elemento isolado, mas correlacionado, interligado a outros discursos e gêneros em um movimento de constante dialogismo.

Outro momento bastante significativo ocorreu quando debatemos acerca da cultura cigana como forma de, a partir da constituição da personagem Gipsy, adentrarmos na discussão da multiculturalidade social. Nestes dois instantes, percebemos que os discentes buscaram compreender e vivenciar o texto para, em seguida, dialogar com outras leituras de mundo as quais dominavam.

Ao propormos o Mapa de Leitura pretendíamos que os discentes registrassem as ideias que lhe pareceram mais importantes, suas impressões, palavras, expressões ou razões de sua dificuldade de compreensão e reflexões acerca do texto. Para realização dos registros fez-se necessário que os discentes compreendessem que a pesquisadora não seria uma avaliadora dos referidos Mapas, mas apenas uma leitora do que seria produzido por eles. No entanto, poucos foram os que realizaram esta tarefa. Acreditamos que este fato pode ter ocorrido por alguns motivos como: não terem compreendido a significativa importância dos registros, estratégias de leitura que não permitiram a realização da tarefa

em sala de aula, desinteresse inicial pela obra ou pelo registro da escrita pessoal que não estavam habituados a realizar, salvo conduto suas postagens nas redes sociais. Também percebemos como uma falha em nossa oficina não termos destinado um tempo a cada início de aula para conferirmos os registros que estavam sendo realizados, pois, talvez com o acompanhamento diário os colaboradores tivessem percebido a importância dos registros de leitura para a compreensão da narrativa.

Nos Mapas de Leitura analisados e durante os encontros da oficina, evidenciamos o diálogo traçado pelos discentes entre o romance e suas vivências relacionadas à convivência com o povo cigano, ao sonhar com tesouros encantados, a amores proibidos, decepções, preconceitos sociais e violência diária. Em um processo de leitura, o bom leitor não é aquele que apenas decifra os códigos linguísticos, compreendendo o que está expresso no texto, mas o que se transforma em agente comunicativo e criativo, estabelecendo relações entre o que é lido, suas experiências pessoais e outras leituras como filmes, música (*Pavão Misterioso* – Ednardo e o romance de cordel), pinturas e obras culturais aos quais tem acesso.

Embora ler para estes sujeitos seja uma atividade prazerosa, como demonstram os dados apresentados na análise dos questionários, o único valor que atribuem a literatura é o reforço das habilidades linguísticas como meio de acesso não só aos bens culturais, mas principalmente, ao mercado de trabalho. Portanto, se sou um bom leitor, dominarei também a escrita e a oratória já que “quem lê muito escreve bem” (COSSON, 2011, p. 11)..

Ao refletirmos sobre a realização de nosso projeto de intervenção, a partir das estratégias/ sequências didáticas propostas por Rildo Cosson (2011) e nas quais nos inspiramos, percebemos que a etapa de motivação inicial favorece o trabalho de leitura literária em sala de aula, desde que seja planejada conforme o público ao qual se destina, de modo que retenha a atenção dos alunos em momentos-chave do texto, aguçando neles a curiosidade ou o desejo de relê-lo em casa, traçando hipóteses acerca da história ou que ele sinta prazer em voltar para a aula seguinte, como percebemos durante a leitura do cordel *Romance do Pavão Misterioso*, da busca incessante de Pedro Firmo em busca da realização de seu sonho, das discussões sobre a cultura cigana e a composição de Gipsy.

Ao propormos esta experiência nossos objetivos estavam direcionados a um público de EJA cuja idade e leituras de mundo fossem mais maduras. Os leitores que encontramos eram em sua maioria muito jovens, com idade para frequentar o ensino regular e não possuíam a leitura de mundo necessária para perceber os intertextos e diálogos presentes no romance de Clotilde Tavares. Assim sendo, por vezes tivemos que realizar algumas destas inferências necessárias para que os discentes retomassem as leituras anteriores ou compreendessem o desenrolar da trama, pois muitas das narrativas com as quais dialogava sequer lhes eram conhecidas, a exemplo do conto “A filha do Diabo”. Diante

disto, acabamos reelaborando nossas sequências metodológicas e, embora tenhamos nos inspirado em Cosson (2011) algumas das etapas propostas por ele fora empregada em ordem inversa ou não foram utilizadas.

Ao elaborar a sequência expandida, Cosson (2011, p. 84 - 113) propõe seis passos essenciais: motivação, introdução, leitura, interpretação, expansão e avaliação. A motivação consiste em preparar, contextualizar a obra para os leitores antes mesmo que ele estabeleça contato com a ela. A motivação deve ser feita a partir de um ponto do texto debatido e confrontado com a vivência do aluno. Por exemplo, em *A Botija* temos o sonho, o amor, temas empregados como motivação às discussões com os discentes.

Na introdução faz-se a apresentação do autor(a) e da obra. Nesta fase, observamos e analisamos os elementos extratextuais como as capas das edições do romance e os colaboradores formularam hipóteses a serem confirmadas ou refutadas ao final da leitura do texto principal. A etapa de leitura, por se tratar de um texto longo, aconteceu a partir da divisão da obra em capítulos, discutidos a medida que eram trabalhados na oficina, permitindo a construção de pontes entre o trecho lido e as referências de leitura dos participantes. À leitura aliou-se a etapa de interpretação para Cosson (2011, p. 65) se dá em dois momentos: o momento interior em que o aluno realiza o processo de decifração, palavra por palavra, e se completa na apreensão global da obra, é o encontro do leitor com a obra; o momento externo que é a concretização da interpretação como ato de construção de sentido em determinada comunidade. É o instante de compartilhamento da leitura, também estudado por Colomer (2007), pois é através dela que os leitores ampliam seus horizontes de leitura.

Já o momento de expansão é o “movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura quer visto como intertextualidade no campo literário” (COSSON, 2011, p. 94). Para a realização desta etapa faz-se necessário que os participantes detenham um amplo repertório de leitura para perceber os intertextos presentes na obra. Como já citamos acima, nosso público colaborador apresentava deficiências leitoras consideráveis, não lhes sendo possível realizar as inferências necessárias à esta etapa. Os processos dialógicos que ocorreram não foram suficientes para estabelecer ligações com o romance em estudo. Nesta etapa, apresentamos, ainda, aos discentes a autora de *A Botija*. Entretanto, durante as fases de avaliação que aconteceram a cada encontro, bem como através dos registros escritos foram observados avanços neste sentido.

Sendo assim, as dificuldades e problemas enfrentados no decorrer de nossa experiência não estiveram relacionados às estratégias de leitura planejadas para os encontros. No entanto, várias estratégias precisaram ser reformuladas quando encontraram, no ambiente escolar, o leitor real, aquele “indivíduo feito de carne e osso que segura o livro

com as mãos” (JOUVE, 2002, p. 49). Por outro lado, as discussões de Jauss (1979) acerca da experiência estética, refletidas aqui a partir das leituras realizadas no contexto da sala de aula, nos mostram que em determinadas situações as experiências fundamentais ao prazer estético foram vivenciadas.

A *poiesis*, o prazer do leitor ante a obra, dela fazendo parte como coautor, foi percebida durante as atividades de produção textual escrita a partir das quais o aluno selecionou um trecho da obra e o recontou, (re)criando-o. A experiência estética da *aisthesis* é o “reconhecimento perceptivo” (JAUSS, 1979, p. 80) provocado pelo efeito que a obra causa no leitor, construindo o sentido do texto e modificando sua compreensão de mundo. Esta fez-se presente quando os discentes relacionaram elementos presentes na *Botija* com o seu cotidiano, a exemplo da busca constante para a realização dos próprios sonhos e as dificuldades para realizá-los, conhecerem pessoas que exercem a mesma profissão que o personagem Pedro Firmo e vivenciarem o ambiente no qual ocorre a narrativa por meio do vídeo apresentado durante o primeiro encontro. A última experiência, a *katharsis*, consiste na identificação do leitor com a obra lida, capaz de levá-lo à modificação de suas convicções, percebida durante a experiência em momentos como o da discussão acerca da discriminação sofrida pelo povo cigano e por amigos próximos, bem como o relato do aluno MJ8 ao afirmar ter recebido uma botija em sonho, mas tê-la desenterrado.

Durante os encontros da Oficina de leitura, percebemos que apesar de todos os imprevistos vivenciados em sala os alunos das turmas nas quais realizamos nosso experimento, em sua maioria, mostraram-se participativos e dispostos a compartilhar experiências de leitura e de vida. Embora suas vivências pessoais fossem divergentes, o contato com a leitura, que é nosso foco de análise, se faz do mesmo modo, através da escola e sob o mesmo objetivo: a aquisição do domínio linguístico e a leitura utilitarista. A diferença reside no fato de que na turma do EM, os interesses estão voltados totalmente ao mercado de trabalho.

Para que o aluno com realidades diferentes quanto ao interesse pessoal pelas aulas consigam adentrar o texto, constatamos que: enquanto o aluno do ensino médio, mesmo vivendo a mesma realidade social, consegue fazer uso da imaginação os do ensino fundamental mantêm a realidade muito viva e a violência muito presente. Assim, intencionamos, em nossas estratégias, colocar os alunos no texto a partir do personagem Pedro Firmo, ponderando que este busca o que todos desejam, a realização dos sonhos, levando-os a observar de outro modo o universo que os circunda.

Sendo a escola a segunda maior formadora de leitores apontada pelos próprios discentes no questionário aplicado no início desta pesquisa, necessita-se incentivar o hábito da leitura. O professor precisa tornar-se ele mesmo um leitor, um contador de histórias em sala de aula, incentivando os alunos a lerem e a contarem histórias seja para a formação de

leitores, garantir e perceber a diversidade cultural, valorizar as etnias, manter viva a História ou estimular o imaginário.

De acordo com Silva (1999, p. 82) é preciso “retirar a leitura da região do esquecimento a que foi submetida. Eis o grande desafio dos educadores” (SILVA, op. cit., p. 82), tornar-se leitor significa começar a compreender e interpretar o mundo. Ler ou ouvir histórias é uma forma de inserir arte à vida e perceber os livros como fonte de prazer. Esta prática não somente enriquece o conhecimento da língua, mas também proporciona uma experiência indireta do mundo a partir das vivências de outrem, auxiliando-nos em nosso autoconhecimento e a lidar com circunstâncias cotidianas.

A Botija é um grande caldeirão onde estão reunidos todos os tesouros da cultura e da literatura popular, assim como a caixa de Pandora e Clotilde Tavares tece todos estes tesouros, fazendo com que se misturem tomando uma forma homogênea, porém, sem perderem o sabor que lhe é peculiar e suas características individuais.

Ao propormos este trabalho com a obra de Clotilde Tavares em sala de aula abordamos não somente o gênero romance, mas também o conto e a poesia em forma de cordel, tendo em vista que sua obra está embasada nestes gêneros, como mostrado no decorrer deste trabalho. Os textos com os quais *A Botija* mantém comunicação, diálogo, intertextualiza, permitem o navegar por obras literárias que vão da literatura popular ao cânone universal, dando continuidade à formação leitora do público discente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **História de folhetos e cordéis**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura no Brasil, 1999. (Coleção Histórias de Leitura)
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. O romance. In.: **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes Ltda., 1976.
- ALDRIGUE, Ana Cristina de Souza. Uma análise semiótica de versões populares de “A gata borralheira”. In.: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita et al (Orgs.). **Estudos em literatura popular**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004, p. 105 - 126.
- ALMEIDA, Atila A. Freitas de. Notas sobre a poesia popular escrita. In.: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita et al (Orgs.). **Estudos em literatura popular**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004, p. 135 – 142.
- AMORIM, José Edilson de. **Romance à brasileira: literatura e sociedade no século XIX**. João Pessoa: Bagagem, 2003. (Linguagem e Ensino)
- ANTUNES, Nara Maria de Maia. Caras no espelho: identidade nordestina através da literatura. In: BURITY, J. A. *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 125 – 142.
- AYALA, Maria Ignez Novais. Aprendendo a apreender a cultura popular. In.: PINHEIRO, Hélder (Org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003. (Linguagem e Ensino)
- AYALA, Maria Ignez Novais. Riqueza de pobre. **Literatura e Sociedade**, Revista do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 2, p. 160 – 169, 1997.
- AZEVEDO, Adriana. **Cordel, lampião e cinema na terra do sol**. Rio de Janeiro: Ferreira Studio, 2004, p. 15 – 44.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal)
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In.: **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197 – 221. (Obras Escolhidas; v. 1)
- BÍBLIA SAGRADA. **II Reis**: Elias é arrebatado ao céu. 73. ed. São Paulo: Ave-Maria, 2008. P. 398 – 399.
- BORBA, Maria Antonieta J. O. Uma estética do performativo: concepção de literatura pela teoria do efeito estético. In.: **Revista de Letras**, São Paulo, 47 (2): 57 – 73, jul./ dez., 2007. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/letras/article/view/477/578>>. Acesso em: setembro de 2013.
- BORGES, Jorge Luis. **História universal da infâmia e outras histórias**. Trad. Flávio José Cardozo, Hermilo Borba Filho, Carlos Nejar, Alfredo Jacques, Lígia Morrone Averbuck. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.
- BORGES, Jorge Luis. **História universal da infâmia e outras histórias**. São Paulo: Círculo do Livro, 1975. p. 73 – 74.

BRASIL. MEC – **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2014.

BRASIL. MEC – **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999b.

BRASIL. MEC – **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.

CAMPOS, Renato Carneiro. **Ideologia dos poetas populares do Nordeste**. 2. ed. Recife: 1977.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. 4. ed. 4. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Ensaio Latino-americanos; 1)

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In.: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Cinco livros do povo**: introdução ao estudo da novelística no Brasil. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1953. (Documentos Brasileiros, 72)

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1978. (Coleção Documentos Brasileiros; 186)

CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e cantadores**. São Paulo: Global, 2005.

CAVALCANTE, Adriana Martins. **Romance (re)contado em prosa e verso**: diálogos entre o “clássico” e a literatura de cordel na sala de aula. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande/ PB, 2013. Disponível em: <http://www.uai.ufcg.edu.br/posle/images/5/52/DISSERTA%C3%87%C3%83O-ADRIANA_MARTINS_CAVALCANTE.pdf>. Acesso em: 22 de junho 2014.

CAVIGNAC, Julie. **A literatura de cordel no Nordeste do Brasil**. Trad. Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** - tomo II. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infanto-juvenil**: das origens Indo-européias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. ver. São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos; v. 88)

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

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. de Cleonice Paes Barreto e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CORTI, Ana Paula *et al.* **Caderno de Reflexões - Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação, 2011. (Cadernos de Reflexões). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624:ensinofundamental&Itemid=859>. Acesso em: 15 de março de 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura literária na escola**. São Paulo: 2013.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 75 – 123.

ECO, Humberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da memória**: conto e poesia popular. Salvador/ BA: Fundação Casa de Jorge Amado, 1991. (Coleção Casa de Palavra, 8)

FERREIRA FILHO, Afonso Gomes; ROCHA, Erileide Maria de Oliveira; LEURQUIM, Eulália Vera Lúcia Fraga. A formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos. **Diário de Natal**. Natal: Governo do Estado do Rio Grande do Norte, setembro de 2005. (Fascículo 8)

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem**: temas e gêneros da literatura. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

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

FUNDAÇÃO JOSÉ AUGUSTO. **Cinco contistas potiguares**. Natal/ RN: FJA, 1976.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios; 2)

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Branca de Neve**. Disponível em: <<http://portugues.free-ebooks.net/ebook/Branca-de-Neve-e-os-7-Anoes/pdf/view>>. Acesso em: 23 de março de 2014.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Rapunzel**. Disponível em: <http://www.shortstoryamerica.com/pdf_classics/grimm_rapunzel.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2014.

GUIMARÃES, Raquel Beatriz Junqueira. Romances em bibliotecas escolares: características do gênero e a consolidação do cânone brasileiro. In.: PAIVA, Aparecida; SOUZA, Renata Junqueira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo (Orgs.). **Literatura e ensino médio**: acervos, gêneros, práticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 113 – 132.

GURGEL, Deífilo. **Espaço e tempo do folclore potiguar**. Natal: Grafpar, 2006.

GURGEL, Tarcísio et al. **Introdução à cultura do Rio Grande do Norte**. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2003.

GURGEL, Tarcísio. **Informação da literatura potiguar**. Natal, RN: Argos, 2001.

HOHLFELDT, Antonio Carlos. **Conto brasileiro contemporâneo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In.: JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Seleção, coord. e trad. Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 83 - 132.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. p. 48 – 79. (vol. 1)

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In.: JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Seleção, coord. e trad. Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 43 - 61.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ativa, 1994.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In.: JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Seleção, coord. e trad. Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 63 -82.

JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOUBE, Vicent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In.: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

JOVER-FALEIROS, Rita. **Sobre o prazer e o dever de ler**: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura literária na escola**. São Paulo: 2013. p. 113 – 134.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2013.

KRISTEVA, Julia. **O texto do romance**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leituras. São Paulo: Moderna, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. (Coleção Repertórios)

LIMA, Francisco de Assis de Sousa. **Conto popular e comunidade narrativa**. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem; Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005.

LIMA, Luiz Costa. O leitor demanda (d)a Literatura. In: JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 9 – 42.

LOBATO, Monteiro. **Os doze trabalhos de Hércules**. Ilustração Manoel Victor Filhos. 12. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura de cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos; 317)

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos; v. 98)

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhos de pesquisa**: diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola, 2007.

MARINHEIRO, Elizabeth. **A intertextualidade das formas simples**. Rio de Janeiro: [s.n], 1977.

MARTINS, Caroline Mabel Macedo Santos. **Metalinguagem e ensino: vivência com poemas de Ferreira Gullar**. 2013. 293 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande/ PB, 2010. Disponível em: <http://www.uai.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2010/Caroline_Mabel_Macedo_Santos_Martins.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2013.

MATOS, Cláudia Neiva de. Popular. In.: JOBIM, José Luis (Org.). **Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992. (Coleção Pierre Menard)

MEDEIROS, Haddock Ezequiel Araújo de. **De calça curta e chinela: a poesia de Antônio Francisco na sala de aula**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande/ PB, 2014. Disponível em: <http://www.uai.ufcg.edu.br/posle/images/3/34/Haddock_De_cal%C3%A7a_curta_e_chinela_a_poesia_de_Antonio_Francisco_na_sala_de_aula.pdf> Acesso em: 29 de junho de 2014.

MEDEIROS, Irani. Literatura de cordel: origem e classificação In.: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita et al (Orgs.). **Estudos em literatura popular**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004, p. 313 – 328.

MENESES, Adélia Bezerra de. Scherazade ou do poder da palavra. In.: **Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 37 – 55.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa I: formas em prosa o conto, a novela, o romance**. 15. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cultrix, 1997.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NÓBREGA, Maria Marta dos S. Silva. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia (Orgs.). **Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem/ UFCG, 2012. p. 235 – 251.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAES, José Paulo; MOISÉS, Massaud (Orgs.). **Pequeno dicionário de Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1967.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto**. São Paulo: Cortez, 2005.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Idéia, 2002.

PINHEIRO, Hélder; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001. (Coleção Literatura e Ensino; 2).

PINHEIRO, Hélder; MARINHO, Ana Cristina. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO-CORREIA, J. David. **Romanceiro tradicional português**. Lisboa: Editorial Comunicação, 1984.

PIRES, Célia Maria Carolino e et al. **Por uma proposta curricular para o 2º segmento na EJA**. Brasília/ DF: MEC, [200-]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2014.

- PRATA, Mário. Um novo discurso para o jovem leitor. **Diário de Natal**. Natal, 19 de outubro de 2011. Entrevista concedida a Yuno Silva.
- PRICE, Reynolds. **A palpable God**: thirty stories translated from the Bible. New York: Atheneum, 1978.
- REGO, José Lins do. **Histórias da velha Totônia**. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001. p. 43 – 59.
- RETTENMAIER, Miguel. Narrativas curtas em prosa e verso. **Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: TVE Brasil. Programa de TV exibido em 25. 10. 2005.
- REZENDE, José Camelo de Melo. **O romance do pavão misterioso**. Fortaleza: Academia Brasileira de Cordel/ Tpynanquim Editora, 2000. (Folheto de Cordel)
- ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Literatura/ ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.
- RODRIGUES, Lilian de Oliveira. Memória e poesia: vida e canto de D. Maria José. In.: **IV Encontro de História Oral do Nordeste – Espaço, Memória e Narrativa**. Campina Grande, 2003.
- RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios; 132)
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura literária na escola**. São Paulo: 2013. p. 17 – 33.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerárd; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- SANT'ANNA, Afonso Romano. **Programa 3 a1**. [Programa de TV, vídeo]. TV Brasil. São Paulo: 2011. Apresentação Luis Carlos Azedo. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=cdRdlmcF7uA>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2014.
- SANTOS, Francisca Pereira dos. **Novas cartografias no cordel e na cantoria**: desterritorialização de gênero nas poéticas das vozes. Paraíba, 2009. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2009.
- SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. **Memória das vozes**: cantoria, romanceiro & cordel. Salvador, Bahia: Secretaria da Cultura e turismo, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2006.
- SARAIVA, Arnaldo. O início da literatura de cordel brasileira. In.: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita et al (Orgs.). **Estudos em literatura popular**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004, p. 127 – 133.
- SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Trad. Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)
- SILVA, Ananília Meire Estevão da. **Tecendo leitores e leituras**: A botija em sala de aula. 2014. 226 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/ PB, 2014.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos bem abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1999. (Série Educação em Ação)
- SIMONSEN, Michèle. **O conto popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, Clotilde. **A botija e outras histórias**. Natal, 15 de setembro de 2009. Entrevista concedida à Ananília Meire Estevão da Silva. Residência da escritora. Gravação em áudio. 111 min.

TAVARES, Clotilde. **A botija**. São Paulo: Editora 34, 2006.

TAVARES, Clotilde. **A botija**: uma história de amor, encantamento e aventura para todas as idades. Natal: A. S. Editores, 2003. (Coleção Letras Potiguares)

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

XIDIEH, Oswaldo Elias. **Narrativas populares**: estórias de Nosso Senhor Jesus Cristo e mais São Pedro andando pelo mundo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Belo Horizonte: Itatiaia, 1993. (Reconquista do Brasil; v. 173)

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da recepção. In.: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: EDUEM, 2009. p. 189 – 199.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ANEXOS

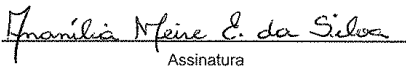
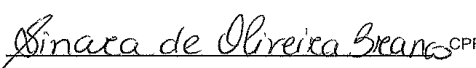

ANEXO A – Folha de rosto da Plataforma Brasil



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



1. Projeto de Pesquisa: Tecendo leitores e leituras: A botija em sala de aula		2. Número de Participantes da Pesquisa: 22	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Ananília Meire Estevão da Silva			
6. CPF: 023.793.424-82	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Joaquim Bernardino da Silva, 224 CENTRO LAJES PINTADAS RIO GRANDE DO NORTE 59235000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (84) 8815-6888	10. Outro Telefone:	11. Email: annylian@hotmail.com
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>27 / 02 / 14</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal de Campina Grande	14. CNPJ: 05.055.128/0010-67	15. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	
16. Telefone: (83) 2101-1416	17. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: 		CPF: <u>588611734-20</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora de Pós-Graduação</u>		 Sinara de Oliveira Branco SIAPE 1322318 Coordenadora de Pós-Graduação Assinatura	
Data: <u>28 / 02 / 2014</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
18. Nome: 12042 MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO	19. Telefone: (21) 2123-2703	20. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.			
Nome: _____	CPF: _____		
Cargo/Função: _____	Email: _____		
Data: _____ / _____ / _____		Assinatura	

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para colaboradores menores de idade

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - POSLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Menores de 18 anos)

ESTUDO: OFICINA DE LEITURA “CONTO ESTAS HISTÓRIAS COMO ME CONTARAM. QUER OUVIR?”: LEITURAS DO POPULAR

Seu filho está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando, então leia atentamente e caso tenha dúvidas, vamos esclarecê-las. Se concordar, o documento será assinado e só então daremos início à pesquisa. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você, nem ao seu (sua) filho(a).

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que meu (minha) filho(a) _____, nascido(a) em ____/____/____, discente regularmente matriculado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Creuza Bezerra – CEJA, situado à Rua Piauí, nº 122, bairro Santa Maria Gorete na cidade de Currais Novos/ RN, seja voluntário(a) do estudo “**Oficina de leitura: ‘Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?’: leituras do popular**”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) O estudo se faz necessário para fins de conclusão de curso de Pós-graduação em Linguagem e Ensino cuja pesquisa denominada “**Tecendo leitores e leituras: A Botija em sala de aula**” visa investigar como se apresenta e estrutura o romance *A Botija* da escritora Clotilde Tavares, identificar a forma pela qual a autora retoma as fontes da tradição popular e como a leitura deste será recepcionada pelo público da Educação de Jovens e Adultos;
- II) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- III) A desistência não causará prejuízo à minha saúde ou bem estar físico;
- IV) Os resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- V) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.
 - () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- VI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/UFCG, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de Campina Grande/ PB e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande, _____ de _____ de 2013.

() Colaborador(a) / () Responsável _____

Testemunha 1 : _____
Nome / RG / Telefone

Orientanda: _____
Ananília Meire Estevão da Silva – POSLE/ UFCG

Orientadora: _____
Dr^a Márcia Tavares Silva -Doutora em Literatura Brasileira – POSLE/ UFCG

Telefone para contato:

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para colaboradores maiores de idade

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - POSLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: OFICINA DE LEITURA “CONTO ESTAS HISTÓRIAS COMO ME CONTARAM. QUER OUVIR?”: LEITURAS DO POPULAR

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando, então leia atentamente e caso tenha dúvidas, vamos esclarecê-las. Se concordar, o documento será assinado e só então daremos início à pesquisa. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, discente regularmente matriculado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Creuza Bezerra – CEJA, situado à Rua Piauí, nº 122, bairro Santa Maria Gorete na cidade de Currais Novos/ RN, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF _____, nascido(a) em ____/____/____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “**Oficina de leitura: ‘Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?’: leituras do popular**”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) O estudo se faz necessário para fins de conclusão de curso de Pós-graduação em Linguagem e Ensino cuja pesquisa denominada “**Tecendo leitores e leituras: A Botija em sala de aula**” visa investigar como se apresenta e estrutura o romance *A Botija* da escritora Clotilde Tavares, identificar a forma pela qual a autora retoma as fontes da tradição popular e como a leitura deste será recepcionada pelo público da Educação de Jovens e Adultos;
- II) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- III) A desistência não causará prejuízo à minha saúde ou bem estar físico;
- IV) Os resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- V) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.
 - () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- VI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/UFMG, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de Campina Grande/ PB e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande, _____ de _____ de 2013.

() Colaborador(a) / () Responsável

Testemunha 1 : _____
Nome / RG / Telefone

Orientanda: _____
Ananília Meire Estevão da Silva – POSLE/ UFG

Orientadora: _____
Dr^a Márcia Tavares Silva -Doutora em Literatura Brasileira – POSLE/ UFG

Telefone para contato:

ANEXO D – Imagens da preparação do ambiente escolar como estratégia de motivação para o primeiro encontro da Oficina de Leitura

Imagem 1 – Roll de entrada do CEJA



Fonte - Silva (2014)

Imagem 2 – Corredores da escola



Fonte - Silva (2014)

Imagem 3 – Corredores da escola



Fonte - Silva (2014)

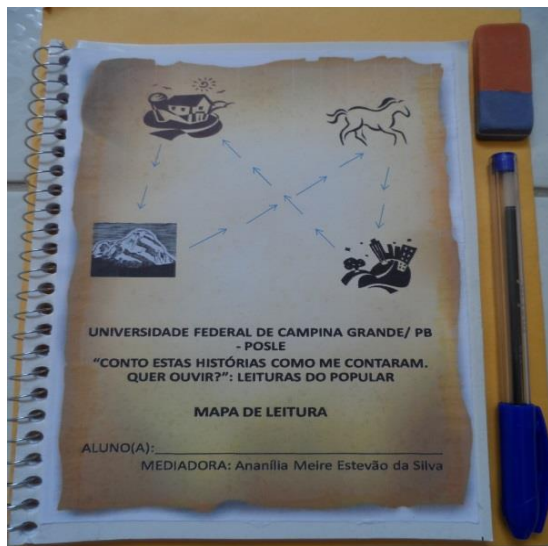
Imagem 4 – Corredores da escola



Fonte - Silva (2014)

ANEXO E – Material entregue aos colaboradores durante a Oficina de Leitura

Imagem 5 – Mapa de Leitura Imagem



Fonte - Silva (2014)

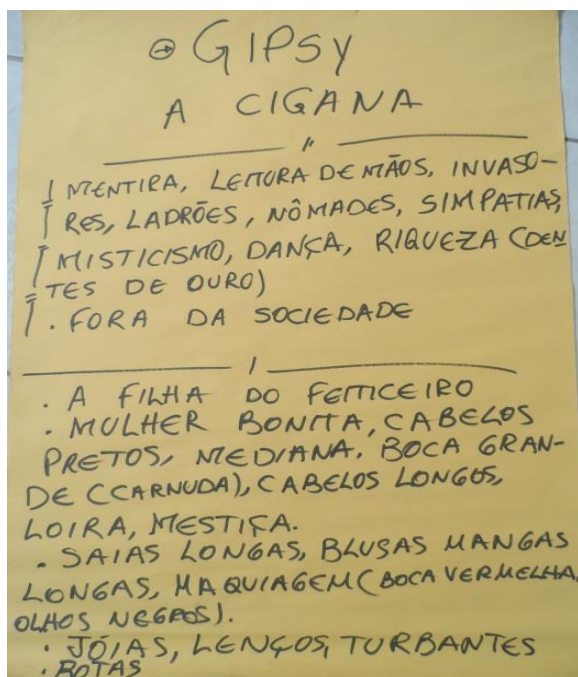
6 – Primeiros capítulos entregues aos alunos



Fonte - Silva (2014)

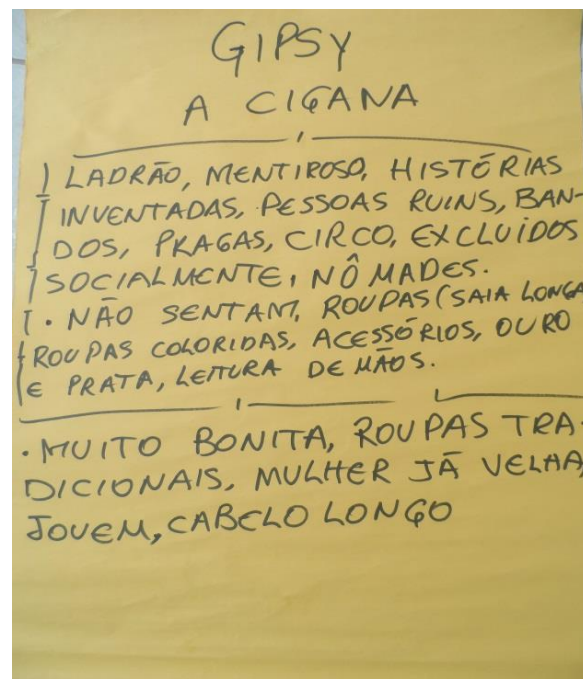
ANEXO F – Comentários sobre a cultura e o povo cigano e caracterização da personagem Gipsy

Imagem 7 – Turma do EM



Fonte - Silva (2014)

Imagem 8 – Turma do EF



Fonte - Silva (2014)

ANEXO G – Elementos pertencentes a cultura cigana

Imagem 9 – “As caravanas – Acampamento de ciganos”
Vincent Van Gogh (1887) - Óleo sobre tela - 45,0 cm x 51,0 cm



Fonte - Museu Van Gogh <<http://www.vangoghmuseum.nl>>



Imagem 10 – Bandeira cigana



Fonte - Blog Caravana Varekai <<http://caravana-varekai.blogspot.com.br>>

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aplicado à professora colaboradora

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

Oficina de leitura “Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?”: leituras do popular

Pesquisadora: Ananília Meire E. da Silva

QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua formação acadêmica?
 2. Costuma participar de cursos de formação continuada? Como estes são disponibilizados?
 3. Que disciplina(s) leciona? Quais as turmas e níveis de ensino?
 4. Qual o seu tempo de experiência profissional em sala de aula?
 5. Você se considera um leitor?
 sim não
- Por quê?
6. Que relação você tem com a leitura? Que tipos de textos costuma ler?
 7. Como se tornou um leitor e quais influências você recebeu de sua família e da sociedade em relação à leitura?
 8. A literatura tem algum sentido ou finalidade nos seus conceitos sobre leitura e expressão cultural?
 9. Para você a leitura traz:
 conhecimento cultura distração prazer
 Outros:
-

10. Que ambientes de leitura costuma frequentar:

- biblioteca pessoal biblioteca escolar livraria salas de leitura
 outros: _____ não frequenta

11. Você costuma ler pela internet? Que tipos de textos costuma ler?

12. Você considera que a leitura deve ser obrigatória na escola? Por quê?

13. Na sua opinião, como a leitura deve ser avaliada na escola?

- fichamento trabalhos escritos provas debates
 seminários outros: _____

14. Realize uma breve descrição das atividades que costuma realizar como parte das aulas de literatura ou de leitura.

15. Cite a(s) maior(es) dificuldades(s) enfrentada(s) por você para realizar as atividades de leitura ou de literatura no ambiente escolar.

16. A(s) escola(s) em que leciona faz(em) parte da rede de ensino:



- pública municipal pública estadual particular
 outra: _____

17. Seu vínculo com a(s) escola(s) é:

- efetivo contrato outro: _____

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos colaboradores

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

Oficina de leitura “Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?”: leituras do popular

Pesquisadora: Ananília Meire E. da Silva

QUESTIONÁRIO

1. Você se considera um leitor?

() sim () não () às vezes

Por quê?

2. Você costuma ler por:

() lazer () obrigação () outros: _____

3. Você acha que a leitura deve ser obrigatória na escola?

() sim () não () às vezes

Por quê?

4. Para você a leitura traz:

() conhecimento () cultura () distração () prazer

() outros: _____

5. Na sua opinião, como a leitura deveria ser avaliada na escola?

() fichamento () trabalhos escritos () provas () debates () teatro

() seminários () outros: _____

6. Você costuma frequentar ambientes de leitura?

() sim () não () raramente

7. Que ambientes de leitura costuma frequentar:

biblioteca pessoal ou dos pais biblioteca escolar livraria salas de leitura

outros: _____ não frequenta

8. Você costuma ler textos pela internet?

sim não às vezes

Que tipos de textos lê?

jornais revistas contos gibis tirinhas

charges outros: _____

9. Ler é importante?

sim

não

nem sempre

Por quê?

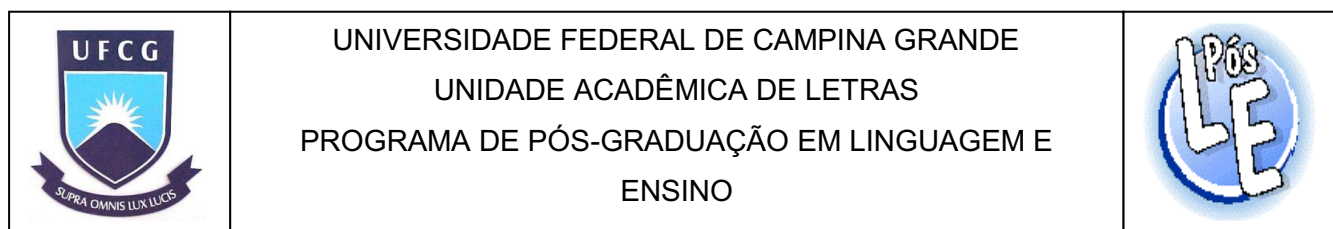
10. Você vai à biblioteca incentivado por quem?

professor pais conta própria não vai á biblioteca

11. Quais influências você recebe de sua família ou da sociedade em relação à leitura?

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE C – Roteiro para elaboração da carta escrita



Oficina de leitura “Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?”: leituras do popular

Pesquisadora: Ananília Meire E. da Silva

Oi! Agora que já conhecemos a história de Pedro Firmo e a busca por seu sonho que tal escrevermos uma cartinha à Clotilde Tavares, autora de *A Botija*?

Conte o que você gostou e o que não lhe agradou nesta narrativa e explique o porquê. Diga o que lhe chamou mais a atenção ou foi mais interessante na história. Você modificaria alguma coisa no romance? O que modificaria? Como modificaria? Você acredita que após a leitura encontrou algum tesouro, assim como fez Pedro Firmo? Diga-nos qual tesouro encontrou.

Abaixo segue o modelo da estrutura de uma carta para que você possa utilizar.

Cidade/ Estado, Dia/mês/ano
Saudação.
Conteúdo da carta, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXX.
Conteúdo da carta, YYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYY YYYYYYYYYY.
Despedida, Assinatura

APÊNDICE D – Sequências Didáticas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
ALUNA: ANANÍLIA MEIRE ESTEVÃO DA SILVA



**OFICINA DE LEITURA “CONTO ESTAS HISTÓRIAS COMO ME CONTARAM.
QUER OUVIR?”: LEITURAS DO POPULAR**

PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Público Alvo:

Estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Creuza Bezerra – CEJA no município de Currais Novos/ RN.

Objetivos Gerais:

- ✓ Ler o romance *A Botija* (2003, 2006), de Clotilde Tavares com duas turmas da EJA, sendo uma do Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio e observar como os alunos recepcionam essa narrativa, bem como as narrativas populares que a compõem;
- ✓ Contribuir com o processo de formação leitora dos colaboradores participantes desta Oficina de Leitura;
- ✓ Realizar a leitura do gênero romance em sala de aula, tendo em vista que este é um gênero pouco abordado de forma integral no ambiente escolar, dada sua extensão;
- ✓ Ampliar o universo leitor dos participantes, pois a partir do romance *A Botija* serão abordados outros gêneros textuais (conto, literatura de cordel, xilogravuras, declamação) e autores que vão do cânone literário universal, como Jorge Luís Borges, aos poetas populares do cordel, como José Camelo de Melo Rezende.

Justificativa:

No romance *A Botija* Clotilde Tavares traça o mesmo trajeto que foi e ainda é percorrido pela cultura popular, ou seja, a conversão da oralidade para o texto escrito. A obra surge da união de três narrativas populares: “Pedro Firmo e a busca por seu sonho”, “Eulália e seu pai feiticeiro” e *O romance Pavão Misterioso*. Esta última foi adaptada para a dramaturgia pela autora quando, em 1996, transformou todos os versos romanescos do

cordel em prosa e, para *A Botija* ela afirma que “apenas criei a personagem da cigana Gipsy para contar a história, que era representada pelos atores” (TAVARES, 2003, p. 146). Assim, a referida obra prende-nos a atenção por comportar histórias, cultura, descrições, tudo a seu tempo, nos instigando a divisar suas fronteiras.

A literatura e a cultura popular dialogam em vários aspectos de suas estruturas sejam essas orais, escritas ou visuais. Desse modo, três fatores contribuíram para a escolha de *A Botija* como objeto de nossos estudos. O primeiro determinante para a leitura do referido romance em sala de aula é o fato do mesmo estar pautado em narrativa orais populares e, assim, mais próximo do cotidiano e imaginário do alunado, podendo facilitar a interação dos discentes com o texto. O segundo porque a obra é significativa no espaço literário potiguar e acreditamos ser ainda desconhecida dos alunos. Assim, esta experiência literária nos concede a possibilidade de contribuirmos para a extensão do leque de leituras dos estudantes. E, em último, por ainda não haver estudos sobre sua produção escrita de Clotilde Tavares aplicada no contexto escolar.

O romance é um gênero literário cuja leitura em sala de aula ainda se faz ausente. Levando-se em consideração que o texto de Clotilde Tavares foi elaborado sob os pilares das narrativas populares e da ludicidade provocada pelas brincadeiras infantis, cantigas de rodas, cantigas de ninar, entre outros elementos, espera-se que o modo como a obra dialoga entre os diferentes gêneros, bem como a proximidade do texto com o universo imaginário do leitor desenvolva nele o interesse e sua identificação com as narrativas, incentivando a prática leitora, primando pelo letramento literário.

Instrumentos de Coleta:

- ✓ Câmera digital;
- ✓ Tablet;
- ✓ Mapa de Leitura;
- ✓ Questionários;
- ✓ Diário reflexivo;
- ✓ Produções textuais: Gênero Carta Pessoal endereçada à escritora Clotilde Tavares.
- ✓ Reescrita textual⁵⁸.

Materiais Didáticos:

- ✓ Textos xerografados do romance *A Botija*, de Clotilde Tavares;
- ✓ Banners;

⁵⁸ Esta atividade de Reescrita textual foi solicitada pela professora colaboradora objetivando que os estudantes selecionassem o momento narrativo que mais os havia interessado e o recontassem. Mesmo não sendo parte de nosso planejamento para os encontros da Oficina de Leitura, as produções realizadas acabaram incluídas em nossas análises.

- ✓ Ilustrações impressas do romance estudado;
- ✓ Vídeo “Comercial da Globo Minas – Simplicidade – Pato Fu”;
- ✓ Papel Madeira;
- ✓ Slides: recontando a narrativa de Eulália e seu pai Feiticeiro, mostrando a cidade de Recife e apresentando Clotilde Tavares aos colaboradores;
- ✓ Xilogravuras;
- ✓ Folhetos de cordel *O romance do pavão misterioso*, de José Camelo de Melo Rezende;
- ✓ Música “Menina dos olhos do mar (Minha cidade), de Lenine;

Módulo I: Observação Participativa das aulas de Língua Portuguesa e das atividades de leitura desenvolvidas.

Módulo II: Distribuição de questionários para identificarmos as atividades de leitura comumente realizadas em classe, bem como as experiências literárias dos colaboradores-leitores e realização da Oficina de Leitura com o romance *A Botija*.

Módulo III: Apreciação escrita da experiência de leitura a partir dos registros nos Mapas de Leitura, reescrita textual, da carta pessoal escrita à Clotilde Tavares e dos pontos levantados durante os momentos de discussão com os estudantes.

Avaliação: A avaliação dar-se-á sempre com o objetivo de perceber como ocorreu o processo de recepção e interação do texto com o leitor. Para tal serão nossos parâmetros avaliadores a participação nas atividades propostas, debates, discussões realizados em sala de aula e o registro escrito das impressões vivenciadas no Mapa da Leitura e na produção escrita do gênero Carta Pessoal endereçada à escritora Clotilde Tavares.

MÓDULO I

OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA

DURAÇÃO: 12 aulas/ 24 dias

INSTRUMENTOS DE COLETA:

Diário Reflexivo

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

1. Visita à escola e à professora para delimitação dos dias e horários para a realização da Oficina de Leitura;

2. Visitas às turmas para familiarização com os alunos colaboradores, observação das aulas de Língua Portuguesa e das atividades de leitura e diálogos informais com os estudantes acerca de suas experiências de leitura;
3. Participação auxiliando a professora colaboradora durante as atividades de leitura realizadas em sala de aula ou no espaço escolar.

MÓDULO II

OFICINA DE LEITURA

DURAÇÃO: 07 encontros / 18 aulas

ENCONTRO 1 - 04.11.2013

TEMA:

1. Oficina de Leitura a partir da leitura do romance *A Botija*, de Clotilde Tavares;
2. Distribuição de questionário entre os alunos e a professora;
3. Entrega do Mapa de Leitura.

DURAÇÃO: 45 minutos/ 1 aula

OBJETO DE ENSINO:

1. Questionário para identificação das atividades de leitura e estratégias de ensino utilizadas pela professora em sala de aula;
2. Questionário para identificação das experiências leitoras dos alunos-leitores;
3. Mapa de Leitura.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

- ✓ Apresentar o projeto de pesquisa e a oficina de leitura aos colaboradores;
- ✓ Justificar a escolha da referida obra a ser abordada em sala de aula pelo fato de estar pautada na cultura popular e, portanto, próxima de nosso cotidiano, por falar de sonhos a realizar, trazer cantigas de ninar, amores proibidos, enfim, histórias que nos provocam algum encantamento;
- ✓ Aplicar questionário com os alunos colaboradores e com a professora colaboradora;
- ✓ Entregar o Mapa da Leitura.

MATERIAIS DIDÁTICOS:

- ✓ Questionários;
- ✓ Máquina fotográfica;
- ✓ Mapas de Leitura.

INSTRUMENTO DE COLETA:

- ✓ Questionários.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiro Momento (45 minutos)

- ✓ Entregar os questionários a serem respondidos aos discentes;
- ✓ Leitura oral;
- ✓ Esclarecimento às questões formuladas pelos discentes.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TAVARES, Clotilde Santa Cruz. **A botija**. Natal: A.S. Editores, 2003. (Coleção Letras Potiguares)

ENCONTRO 2 - 05.11.13

TEMA:

1. Leitura do romance *A Botija*, de Clotilde Tavares;
2. Leitura dos capítulos 1 e 2 do referido romance;
3. Leitura do vídeo “Comercial da Globo Minas com a música Simplicidade” que retoma a simplicidade da vida interiorana do Estado de Minas Gerais.

DURAÇÃO: 90 minutos / 2 aulas

OBJETO DE ENSINO:

1. Capítulos da obra que traçam o perfil e descrevem os primeiros personagens, paisagens e enredo do romance em processo de leitura, introduzindo a primeira narrativa que a compõe, a história de Pedro Firmo e a busca por seu sonho.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

- ✓ Realizar as primeiras leituras de *A Botija* a partir de seus elementos extratextuais como título, capas das edições da obra e ilustrações;

- ✓ Formular hipóteses quanto ao personagem Pedro Firmo, possíveis temas abordados na narrativa e histórias que serão conhecidas durante a oficina;
- ✓ Ler os primeiro e segundo capítulos do romance.

MATERIAIS DIDÁTICOS:

- ✓ Banners: um com a imagem de uma botija e outro com a imagem de um seleiro;
- ✓ Textos xerografados;
- ✓ Moedas de chocolate;
- ✓ Placas de orientação afixadas desde a entrada da escola, convidando os alunos a participarem desta aventura que é a leitura;
- ✓ Computador;
- ✓ Vídeo;
- ✓ Imagens impressas;
- ✓ Máquina fotográfica;
- ✓ Tela de projeção;
- ✓ Caixas acústicas.

INSTRUMENTO DE COLETA:

- ✓ Mapa de leitura;
- ✓ Tablet;
- ✓ Banners;
- ✓ Diário reflexivo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Introdução – Antes do Encontro da Oficina de Leitura

- ✓ Preparar o ambiente à recepção dos alunos com plaquetas e setas indicadoras espalhadas pelos corredores da escola, conduzindo os discentes, como em uma caçada ao tesouro, a um ponto próximo à sala onde será realizado o encontro. As setas, espalhadas desde a entrada principal da instituição, levavam a marcação de um X onde se encontrava uma pequena botija repleta de pepitas de ouro e prata;

Segundo Momento (45 minutos)

- ✓ Para o início do trabalho com a leitura literária, a motivação da turma dar-se-á do seguinte modo: apresentar a obra através de um banner com a imagem de uma botija; inferir junto aos colaboradores o que a imagem representa e se lhes remete a alguma e qual história, os possíveis temas sobre os quais o romance abordará, bem como os tipos de histórias que poderá contar;

- ✓ Levar apenas o título do romance para que o aluno faça hipóteses acerca do que a obra pode abordar e explorar a antecipação que o leitor faz diante do título;
- ✓ Explorar alguns temas que a obra aborda como o sonho, o imaginário popular – a botija, amor proibido, contos de fadas;
- ✓ Relembrar histórias populares as quais se ouviu contar ou foram lidas;
- ✓ Apresentar e realizar a leitura imagéticas das capas das duas edições de *A Botija* (2002 – A.S. Editores, 2006 – Editora 34);
- ✓ Comparar as suposições do primeiro momento com as informações que lhe são dadas agora pela capa, contracapa, ilustrações da obra;
- ✓ Apresentação do personagem Pedro Firmo: banner com a imagem de um homem mesclando elementos de um vaqueiro sertanejo e de um viajante para que os colaboradores possam traçar aspectos do mesmo, como: representação de seu nome, idade, profissão, quem é, onde mora, o que faz e deseja, sonhos possíveis;

Terceiro Momento (45 minutos)

- ✓ Entregar aos estudantes os capítulos a serem trabalhados durante o encontro;
- ✓ Leitura oral e compartilhada;
- ✓ Leitura de trechos do capítulo 1 que apresentam as características físicas e psicológicas de Pedro Firmo, assim como o sonho que o acompanha, essenciais ao entendimento inicial da narrativa;
- ✓ Assistir ao vídeo proposto;
- ✓ Discussão acerca das imagens expostas no referido vídeo;
- ✓ Leitura integral em sala do capítulo 2 que narra a partida de Pedro Firmo para o Recife e suas primeiras aventuras;
- ✓ Discussão e debate acerca das impressões proporcionadas pelas leituras;
- ✓ Solicitar aos alunos que para o encontro seguinte pesquisem um pouco acerca do povo cigano;
- ✓ Entregar o capítulo 3 para que os alunos leiam extraclasse para o próximo encontro;
- ✓ Espaço para que registrem no Mapa de Leitura suas impressões quanto as leituras deste primeiro momento.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

REDE GLOBO DE TELEVISÃO. **Comercial da Globo Minas com a música Simplicidade**. Duração: 1 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ic97UZWL3Vs&hd=1>>.

Acesso em: 03 de novembro de 2013.

TAVARES, Clotilde Santa Cruz. **A botija**. Natal: A.S. Editores, 2003. (Coleção Letras Potiguaras)

TAVARES, Clotilde. **A botija**. São Paulo: Editora 34, 2006.

ENCONTRO 3 - 06.11.13

TEMA:

1. Leitura do romance *A Botija*, de Clotilde Tavares;
2. Leitura dos capítulos 3 e 4 do referido romance;

DURAÇÃO: 90 minutos / 2 aulas

OBJETO DE ENSINO:

1. Capítulos que traçam o perfil e descrevem os personagens místicos da obra, o Feiticeiro e a cigana Gipsy, introduzindo a segunda narrativa que a compõe, a história de Eulália e seu pai Feiticeiro, baseada no conto popular “A filha do Diabo”. A cigana Gipsy será o elo que tecerá as narrativas na obra e auxiliará Pedro Firmo na jornada em busca de seu sonho, aproximando o romance das narrativas populares tradicionais;
2. Tendo em vista que será introduzido um personagem da cultura cigana, a pesquisa anteriormente solicitada servirá para refletirmos acerca da representação deste povo na sociedade ocidental e, em especial, naquela a qual nosso público está inserido. A partir das informações coletadas poderemos perceber as diferenças culturais, bem como as influências interculturais que o contato com outros povos nos proporciona.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

- ✓ Ler os capítulos 3 e 4 de *A Botija*;
- ✓ Perceber como as culturas estão inter-relacionadas e qual a representação do povo cigano em nossa cultura;
- ✓ Levantar hipóteses acerca do perfil dos personagens Feiticeiro e Gipsy a partir das concepções e/ou conhecimento que os estudantes possam ter de pessoas que, assim como eles se apresentam relacionadas ao misticismo;
- ✓ Apresentar alguns elementos da cultura cigana como bandeira, hábitos, dança, vestimentas, santa padroeira, língua, entre outros;
- ✓ Apresentar os personagens Feiticeiro que introduz a história de sua filha Eulália e a cigana Gipsy, contadora de histórias que auxiliará Pedro Firmo em sua jornada.

MATERIAIS DIDÁTICOS:

- ✓ Textos xerografados;
- ✓ Papel Madeira;
- ✓ Imagens impressas.

INSTRUMENTO DE COLETA:

- ✓ Mapa de leitura;
- ✓ Tablet;
- ✓ Cartazes;
- ✓ Máquina fotográfica;
- ✓ Diário reflexivo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiro Momento (45 minutos)

- ✓ Entregar aos presentes os capítulos a serem trabalhados durante este encontro;
- ✓ Retomar as leituras anteriores;
- ✓ Leitura oral e compartilhada;
- ✓ No encontro anterior foi solicitado que os colaboradores realizassem em casa a leitura do capítulo 3 e uma rápida pesquisa acerca do povo cigano, a partir destes pressupostos questionar: por que o Feiticeiro não queria que a filha casasse? Este fato ainda ocorre nos dias de hoje, como e porque ocorre? Por que tem que ser uma história de amor verdadeiro aquela que cabe a Pedro Firmo contar? Conhecem alguma história assim que possam contar? Por que o nome Feiticeiro (ênfasis que está escrito com a inicial maiúscula)? Há no texto algum elemento que eles conheçam ou desconheçam (comida, dança, cidade,...)? Como imaginam que seja o Feiticeiro? O que acham que ocorreu para o Feiticeiro dizer a Pedro Firmo que ele “não precisa saber de mais nada”? Este episódio ou história de Pedro com o Feiticeiro e a atmosfera de mistério que o envolve assemelha-se a alguma outra narrativa (histórias de Trancoso)?;
- ✓ Discutir um pouco acerca da cultura popular e dos inúmeros mistérios que compõem algumas de suas narrativas;
- ✓ Formular hipóteses quanto a próxima história inserida no romance;
- ✓ Traçar hipóteses acerca do perfil dos personagens Feiticeiro e da cigana Gipsy;
- ✓ Caso os alunos não tenham lido o capítulo em casa, lê-lo com eles e realizar as inferências acima citadas;

Segundo Momento (45 minutos)

- ✓ Colocar no quadro o título do capítulo 4 e indagar aos colaboradores: qual a representação que a figura do cigano tem em nossa cultura? Por que os alunos acreditam que lhes é atribuída tal significação?;
- ✓ Debater sobre as culturas e sua pluralidade;
- ✓ Conhecer um pouco da cultura e perceber nossa dificuldade em aceitar o outro, o diferente, ocasionando situações por vezes preconceituosas e discriminatórias;
- ✓ Estabelecer ligações entre a personagem Gipsy e a história conhecida até este momento. Como os estudantes imaginam ser a cigana Gipsy? Para eles qual a função desta personagem na história?
- ✓ Para caracterizar a ciganinha os estudantes descreverão as características físicas e/ou psicológicas que atribuem a esta personagem. Tais informações serão registradas em um cartaz fixado à parede da sala de aula.
- ✓ Realizar a leitura integral do capítulo 4.
- ✓ Discussão e debate acerca dos capítulos lidos.
- ✓ Espaço para que registrem no Mapa de Leitura as impressões quanto às leituras deste encontro.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- TAVARES, Clotilde Santa Cruz. **A botija**. Natal: A.S. Editores, 2003. (Coleção Letras Potiguaras)
- TAVARES, Clotilde. **A botija**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- TIBIA BR FORUNS. **Ciganos**. Disponível em: <http://forums.tibiabr.com/showthread.php?374258-Ciganos#.U1VPCFVdVGR>. Acesso em: 10 de outubro de 2013.
- WIKIPÉDIA. **A história do povo cigano**. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria do povo cigano](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_do_povo_cigano). Acesso em: 10 de outubro de 2013.

ENCONTRO 4 - 11.11.13

TEMA:

1. Leitura do romance *A Botija*, de Clotilde Tavares;
2. Leitura dos capítulos 5 ao 8 do referido romance;
3. Leitura dos slides “A filha do Diabo” que contará através de imagens xilogravuradas associadas a fragmentos do texto a narrativa de Eulália e seu pai Feiticeiro.

DURAÇÃO: 45 minutos / 1 aula

OBJETO DE ENSINO:

1. Capítulos nos quais a cigana Gipsy narra a Pedro Firmo parte da segunda história popular que compõe o romance de Clotilde Tavares, incitando o leitor a descoberta das camadas do texto e lhe esclarecendo situações referidas nos capítulos anteriores;
2. Tarefas impossíveis impostas pelo Feiticeiro a Flaviano que, se para o aluno não se assemelham a outras narrativas como *Os doze trabalhos de Hércules*, assemelham-se as dificuldades e tarefas vencidas a cada dia;
3. Conto “A filha do Diabo”.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

- ✓ Apresentar a segunda história oral que compõem a obra de Clotilde Tavares, Eulália e seu pai Feiticeiro;
- ✓ Ler do capítulo 5 ao capítulo 8. Como estes capítulos estão pautados integralmente no conto popular “A filha do Diabo”, recontado por Jerusa Pires Ferreira (1991) nas suas mais variadas adaptações no decorrer da história, este será entregue aos colaboradores para leitura assim como se encontra em *A Botija* e recontado oralmente em sala com o auxílio de slides e por meio de xilogravuras;
- ✓ Recriar o ambiente dos momentos de contação de histórias e troca de experiências e compartilhamento de leituras entre os ouvintes.

MATERIAIS DIDÁTICOS:

- ✓ Textos xerografados;
- ✓ Slides contendo fragmentos do texto nos quais estão expressas as tarefas impossíveis, bem como xilogravuras produzidas por Fabrício Lopez e Flávio Castellan que ilustram a segunda edição de *A Botija* e outras produzidas por Hadoock Ezequiel com o intuito de (re)contarmos a história de Eulália, seu pai e seu amor por Flaviano;
- ✓ Computador;
- ✓ Tela de projeção;
- ✓ Leitura oral;
- ✓ Conto “A filha do Diabo”.

INSTRUMENTO DE COLETA:

- ✓ Mapa de leitura;
- ✓ Tablet;
- ✓ Máquina fotográfica;

- ✓ Diário reflexivo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiro Momento (25 minutos)

- ✓ Entregar aos discentes cópias dos capítulos a serem recontados;
- ✓ Retomar as leituras do último encontro;
- ✓ Contação de histórias por meio de imagens xilogravuradas;
- ✓ Realizar a leitura oral e compartilhada;
- ✓ Realizar a contação desta história com o auxílio de slides contendo o esquema central da história de Eulália e seu pai em forma de imagens xilogravuradas, acompanhadas de fragmentos textuais;
- ✓ Inferir junto aos colaboradores acerca da história: como eles acreditam que ela irá se desenvolver?;
- ✓ Retomar as inferências realizadas na aula anterior quanto a história de amor verdadeiro a ser contada por Pedro Firmo a pedido do Feiticeiro;

Segundo Momento (20 minutos)

- ✓ Proporcionar um momento de discussão e de relato das impressões acerca da narrativa;
- ✓ Ampliar o horizonte imagético quanto a criação dos personagens a partir das xilogravuras presentes nos slides e no texto entregue aos discentes, haja vista que estas dialogam com a cultura popular existente na obra de Clotilde Tavares;
- ✓ Discussão e debate acerca dos capítulos lidos;
- ✓ Espaço para que registrem no Mapa de Leitura as impressões quanto às leituras deste encontro.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da memória**: conto e poesia popular. Salvador/ BA: Fundação Casa de Jorge Amado, 1991. (Coleção Casa de Palavra, 8)
- TAVARES, Clotilde Santa Cruz. **A botija**. Natal: A.S. Editores, 2003. (Coleção Letras Potiguares)
- TAVARES, Clotilde. **A botija**. São Paulo: Editora 34, 2006.

ENCONTRO 5 - 18.11.13

TEMA:

1. Leitura do romance *A Botija*, de Clotilde Tavares;
2. Leitura dos capítulos 9 ao 25 do romance;
3. Leitura de *O romance do Pavão Misterioso*, de José Camelo de Melo Resende.

DURAÇÃO: 90 minutos / 2 aulas

OBJETO DE ENSINO:

1. Dos capítulos nove ao vinte e cinco, a escritora reconta em prosa a narrativa em cordel do poeta José Camelo de Melo Resende, *O romance do Pavão Misterioso*, acrescentando-lhe poucos elementos que figuram como ponte entre o tradicional e o moderno, a exemplo da gralha que é fruto de uma experiência genética. Tendo em vista o fato de apenas recontar o texto tradicional popular, optamos por entregar aos colaboradores a versão original da história, isto é, o folheto de cordel para que fosse declamado em voz alta, como o deve ser a poesia, durante este encontro da oficina.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

- ✓ Apresentar a terceira história oral que compõe a obra de Clotilde Tavares, *O romance do Pavão Misterioso*;
- ✓ Leitura dos capítulos 9 ao 25. Como estes capítulos reproduzem integralmente em prosa, intercalada com a presença de versos ao início (sextilha) e ao final (décimas heptassilábicas – sete sílabas) o romance popular de José Camelo de Melo Resende este folheto será entregue aos colaboradores para leitura e recontado, assim como se encontra na literatura popular com o auxílio do declamador Claudson Faustino que a convite participará deste encontro;
- ✓ Perceber que a partir deste momento, com o final da história narrada pela cigana Gipsy, as camadas do texto começam a ser desvendadas e as narrativas começam a se fechar, se entrelaçando.

MATERIAIS DIDÁTICOS:

- ✓ Textos xerografados;
- ✓ Folheto de cordel *O romance do pavão misterioso*, de José Camelo de Melo Resende;
- ✓ Declamador;

- ✓ Imagens xilogravuradas presentes na segunda edição de *A Botija* xerografadas e fixadas na parede da sala, reproduzindo por meio das imagens a história narrada.

INSTRUMENTO DE COLETA:

- ✓ Mapa de leitura;
- ✓ Tablet;
- ✓ Diário reflexivo;
- ✓ Máquina fotográfica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiro Momento (20 minutos)

- ✓ Entregar parte dos capítulos a serem lidos durante este encontro;
- ✓ Entregar a cada um dos participantes um folheto de cordel d*O romance do pavão misterioso* para seu acompanhamento durante a performance de leitura;
- ✓ Retomar as leituras do último encontro da Oficina de Leitura;
- ✓ Leitura oral, em voz alta e compartilhada;
- ✓ Inferir junto aos colaboradores acerca de suas experiências leitoras: se já participaram de algum momento de cantoria ou de contação de histórias? Como foi para eles vivenciar tal experiência, gostaram? E, caso não tenham participado, gostariam de participar? Já ouviram ou leram a história do Pavão Misterioso? Se sim, como, onde, em que situação? Se não, como eles acreditam que esta história de amor verdadeiro se desenvolve? O que um pavão tem a ver com tudo isso? Que características ele terá?

Segundo Momento (50 minutos)

- ✓ Realizar a leitura dos capítulos com o auxílio da contação de histórias nos momentos anteriores e posteriores ao instante em que a cigana Gipsy narra a história de amor verdadeiro na feira da cidadezinha;
- ✓ Declamação em voz alta dos versos em cordel que contam o amor entre Creuza e Flaviano, ou seja, do *Romance do pavão misterioso*;

Terceiro Momento (20 minutos)

- ✓ Momento de discussão e de relatar as impressões quanto a leitura;
- ✓ Questionar os estudantes acerca da percepção sobre das narrativas que vão se fechando ao passo que se entrelaçam neste momento, a saber: a história de Eulália e seu pai e o romance de Creuza e Evangelista;
- ✓ Espaço para que registrem no Mapa de Leitura as impressões quanto às leituras deste encontro.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- REZENDE, José Camelo de Melo. **O romance do pavão misterioso**. Fortaleza: Academia Brasileira de Cordel/ Tpynanquim Editora, 2000. (Folheto de Cordel)
- TAVARES, Clotilde Santa Cruz. **A botija**. Natal: A.S. Editores, 2003. (Coleção Letras Potiguares)
- TAVARES, Clotilde. **A botija**. São Paulo: Editora 34, 2006.

ENCONTRO 6 - 19.11.13

TEMA:

1. Leitura do romance *A Botija*, de Clotilde Tavares;
2. Leitura dos capítulos 26 ao 28 que narram a chegada de Pedro Firmo ao Recife;
3. Leitura dos slides “Passeio pelo Recife com Lenine” que apresentará a cidade do Recife com sua diversidade cultural a agitação de cidade grande e urbanizada aos discentes que ainda não a conhecem.

DURAÇÃO: 90 minutos / 2 aulas

OBJETO DE ENSINO:

1. Os capítulos vinte e seis ao vinte e oito que narram a chegada de Pedro Firmo ao Recife, suas impressões e sensações diante das cores, cheiros e sons ao se deparar com a cidade grande. Apontam ainda sua chegada ao local onde sonhava que estaria enterrada sua botija, a Tabacaria Flor de Maio, sua indecisão quanto a decisão a tomar e sua prisão motivada pela desconfiança do dono do estabelecimento comercial.
2. Antagonismo entre os hábitos e culturas urbana e rural;

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

- ✓ Realizar as leituras dos capítulos vinte e seis ao vinte e oito;
- ✓ Rememorar junto aos discentes narrativas que também apresentam a imagem de um “carro de fogo”, presente no capítulo vinte e seis ou de elementos fantásticos;
- ✓ Exibir slides acompanhados da canção “Minha cidade, menina dos olhos do mar”, de Lenine apresentando algumas características do Recife, a “cidade dos rios e das pontes” (TAVARES, 2003, p. 127), como suas pontes, as ruas movimentadas, o casario antigo, pontos turísticos, praias e uma tabacaria;

- ✓ Retomar o início da narrativa e a primeira história que compõe a obra, Pedro Firmo e a busca por seu sonho, traçando um paralelo entre o ambiente rural e de calmaria no qual o personagem mora e sua chegada ao Recife com sua agitação metropolitana.

MATERIAIS DIDÁTICOS:

- ✓ Textos xerografados;
- ✓ Computador;
- ✓ Slides contendo imagens da cidade do Recife;
- ✓ Canção “Minha cidade, menina dos olhos do mar”, interpretada por Lenine;
- ✓ Máquina fotográfica;
- ✓ Tela de projeção;
- ✓ Caixas acústicas.

INSTRUMENTO DE COLETA:

- ✓ Mapa de leitura;
- ✓ Tablet;
- ✓ Diário reflexivo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiro Momento (45 minutos)

- ✓ Entregar aos presentes os capítulos a serem trabalhados durante este encontro da oficina de leitura;
- ✓ Retomar as últimas leituras realizadas;
- ✓ Indagar se os discentes conheciam outros textos que remetiam a imagem de um carro de fogo e os mesmos afirmavam desconhecer algum que se assemelhasse, então, citamos a passagem bíblica encontrada em II Reis, capítulo 2 em que um “carro de fogo com cavalos de fogo”⁵⁹ separam o profeta Elias de seu servo Eliseu no momento em que o primeiro sobe ao céu em um turbilhão.
- ✓ Apresentar por meio de slides a cidade do Recife para aqueles que ainda não a conhecem;
- ✓ Destacar elementos positivos da metrópole, tendo em vista que as sensações vivenciadas por Pedro Firmo ao nela chegar lhe foram agradáveis mesmo que destoasse de vida calma e rural no interior de Minas;
- ✓ Solicitar que os discentes tracem paralelos entre o ambiente urbano e o rural no qual vivia o personagem;

⁵⁹ BÍBLIA SAGRADA. 73 ed. São Paulo: Claretiana, 2008. p. 398.

- ✓ Leitura oral e compartilhada dos capítulos;

Segundo Momento (45 minutos)

- ✓ Solicitar que os colaboradores se coloquem no lugar de Pedro Firmo e expressem como se sentiriam ao chegar em uma cidade completamente desconhecida, vindo lá do interior de Minas Gerais, de Currais Novos ou de uma outra cidade em busca de uma botija, um sonho;
- ✓ Inferir junto a cada participante quais seriam suas sensações;
- ✓ Indagar se os estudantes, enquanto donos da tabacaria, acreditariam se Pedro lhes contasse do seu sonho e concordariam em deixá-lo escavar o estabelecimento para encontrar o tesouro;
- ✓ Pedir que indiquem formas que possam auxiliar o personagem a desenterrar sua botija enquanto ele se limita a observar a tabacaria sem que lhe ocorra qualquer meio de realizar seus objetivos.
- ✓ Momento de discussão e debate acerca das leituras realizadas;
- ✓ Espaço para que registrem no Mapa de Leitura as impressões quanto às leituras deste encontro.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MINHA CIDADE, MENINA DOS OLHOS DO MAR. Lenine. **Lenine.doc – trilhas**. Faixa 5, Universal, 2010. 1 CD. Disponível em: <<<http://www.vagalume.com.br/lenine/minha-cidade-menina-dos-olhos-do-mar.html#ixzz2qcKLqATL>>. Acesso em: 10 de novembro de 2013.
- TAVARES, Clotilde Santa Cruz. **A botija**. Natal: A.S. Editores, 2003. (Coleção Letras Potiguares)
- TAVARES, Clotilde. **A botija**. São Paulo: Editora 34, 2006.

ENCONTRO 7

ENSINO MÉDIO – 20.11.13 / ENSINO FUNDAMENTAL – 25.11

TEMA:

1. Leitura do romance *A Botija*, de Clotilde Tavares;
2. Leitura dos dois últimos capítulos 29 e 30 do referido romance.

DURAÇÃO: 45 minutos / 1 aula

OBJETO DE ENSINO:

1. Os capítulos vinte e nove e trinta que narram o sonho do dono da Tabacaria Flor de maio, o retorno de Pedro Firmo à Minas Gerais e o encontro com sua botija, fechando assim, a terceiro ciclo narrativo.
2. Moral da história presente no final do romance constituindo mais uma das características que o aproximam das narrativas populares com as quais dialogam e perpassam todo o corpo do texto.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

- ✓ Realizar a leituras dos últimos capítulos do romance *A Botija*;
- ✓ Rememorar junto aos discentes o fio narrativo da obra;
- ✓ Colher impressões acerca da realização da Oficina de Leitura;
- ✓ Apresentar a autora e algumas de suas produções escritas;
- ✓ Solicitar que os estudantes redijam uma Carta Pessoal à Clotilde Tavares, contando-lhes suas impressões acerca do romance escrito por ela, enfatizando os aspectos que forma mais significativos na leitura pessoal realizada durante a Oficina de Leitura.

MATERIAIS DIDÁTICOS:

- ✓ Textos xerografados;
- ✓ Computador;
- ✓ Slides contendo informações biobibliográficas sobre Clotilde Tavares;
- ✓ Máquina fotográfica;
- ✓ Moedas de chocolate;
- ✓ Panela de barro pequena;
- ✓ Tela de projeção;
- ✓ Caixas acústicas.

INSTRUMENTO DE COLETA:

- ✓ Mapa de leitura;
- ✓ Tablet;
- ✓ Diário reflexivo;
- ✓ Carta pessoal.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiro Momento (20 minutos)

- ✓ Entregar os capítulos referentes à narração do dia e informar que estamos chegando ao fim da jornada de Pedro Firmo;

- ✓ Retomar as leituras do encontro anterior;
- ✓ Dividir as turmas em dois grupos para a realização de uma leitura silenciosa, seguida de seu compartilhamento como forma de torná-la mais dinâmica e transformar os alunos em agentes de leitura;

Segundo Momento (25 minutos)

- ✓ Recontar oralmente a narrativa dessa vez na voz do aluno;
- ✓ Levar os discentes a experimentar em classe duas situações de leitura: a primeira coletiva e em voz alta e a segunda individual e silenciosa, recontando aos demais a história lida, contribuindo com o desenvolvimento do gosto pela leitura por meio da contação;
- ✓ Indagar os colaboradores acerca das impressões provocadas pelo romance ao final de sua leitura;
- ✓ Mostrar novamente as duas edições de *A Botija* como modo de retomar as hipóteses iniciais traçadas quanto a narrativa que contaria e, agora, ao final da leitura confirmá-las ou refutá-las
- ✓ Apresentar com o auxílio de slides informações acerca da autora aos alunos-leitores, um breve resumo da vida, família e bibliografia de Clotilde Tavares através de slides;
- ✓ Solicitar aos discentes que escrevam uma carta para a escritora cujos pontos a serem abordados em sua composição devem abarcar elementos ou situações que agradaram ou não no decorrer da leitura do romance;
- ✓ Indicar que sejam colocadas na carta sugestões do que provavelmente modificariam, se for o caso, no final proposto pela autora.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- TAVARES, Clotilde. **A botija e outras histórias**. Natal, 15 de setembro de 2009. Entrevista concedida à Ananília Meire Estevão da Silva. Residência da escritora. Gravação em áudio. 111 min.
- TAVARES, Clotilde Santa Cruz. **A botija**. Natal: A.S. Editores, 2003. (Coleção Letras Potiguares)
- TAVARES, Clotilde. **A botija**. São Paulo: Editora 34, 2006.

MÓDULO III
REGISTROS ESCRITOS E DEBATE

ENCONTRO 8 – 02.12.2013

TEMA:

1. Romance *A Botija*, de Clotilde Tavares;
2. Mapa de Leitura
3. Carta Pessoal

DURAÇÃO: 45 minutos/ 1 aula

OBJETO DE ENSINO:

1. Apreciação da experiência de leitura a partir dos registros escritos nos Mapas de Leitura, reescrita textual, da carta pessoal escrita à Clotilde Tavares e dos pontos levantados durante os momentos de discussão com os estudantes.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

- ✓ Receber os registros realizados pelos alunos colaboradores no Mapa de Leitura;
- ✓ Receber a carta pessoal escrita à escritora Clotilde Tavares;
- ✓ Realizar a culminância da Oficina de Leitura com um momento de discussão acerca da experiência leitora dos estudantes durante o projeto e dos registros realizados no Mapa de Leitura.

MATERIAIS DIDÁTICOS:

- ✓ Mapa de Leitura;
- ✓ Carta Pessoal.

INSTRUMENTO DE COLETA:

- ✓ Mapa de leitura;
- ✓ Diário reflexivo;
- ✓ Carta pessoal;
- ✓ Reescrita textual proposta aos alunos pela professora colaboradora.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiro Momento (45 minutos)

- ✓ Retomar as histórias junto aos alunos a partir dos trechos que mais lhes despertaram interesse, recontados por meio da atividade de reescrita textual;
- ✓ Comentar a leitura do romance em sala de aula, as estratégias de leitura empregadas e as impressões sobre a obra descritas nas cartas pessoais endereçadas a autora;
- ✓ Debater junto aos discentes suas impressões enquanto leitores ao vivenciarem o diálogo com o texto literário;
- ✓ Recolher os Mapas de Leitura e as Cartas Pessoais para produção de cópias e posterior devolução aos colaboradores.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- TAVARES, Clotilde Santa Cruz. **A botija**. Natal: A.S. Editores, 2003. (Coleção Letras Potiguares)
- TAVARES, Clotilde. **A botija**. São Paulo: Editora 34, 2006.