



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SAULO BATISTA DE SOUZA

O contrato da leitura: uma estratégia para uso da pré-leitura de textos literários
à luz da Leitura Subjetiva

RECIFE
2020

SAULO BATISTA DE SOUZA

O contrato da leitura: uma estratégia para uso da pré-leitura de textos literários
à luz da Leitura Subjetiva

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Professora Doutora Rosiane Maria Soares da Silva

Coorientadora: Professora Doutora Maria Clara Catanho Cavalcanti

RECIFE
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréa Carla Melo Marinho, CRB-4/1667

S729c Souza, Saulo Batista de
O contrato da leitura: uma estratégia para uso da pré-leitura de textos literários à luz da leitura subjetiva / Saulo Batista de Souza. – Recife, 2020.
98f.: il.

Orientadora: Rosiane Maria Soares da Silva.
Coorientadora: Maria Clara Catanho Cavalcanti.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2020.

Inclui referências e anexos.

1. Pré-leitura. 2. Antecipação. 3. Desencadeamento de emoção. 4. Ensino de literatura. 5. Recepção.
I. Silva, Rosiane Maria Soares da (Orientadora). II. Cavalcanti, Maria Clara Catanho (Coorientadora). III. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2020-53)

SAULO BATISTA DE SOUZA

O contrato da leitura: uma estratégia para uso da pré-leitura de textos literários à luz da
Leitura Subjetiva

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras.

Aprovada em: 07/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Clara Catanho (Coorientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Professor Doutor José Jacinto dos Santos (Examinador Interno)
Universidade de Pernambuco

Professora Doutora Suzana Leite Cortez (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus alunos e alunas, causas de alegrias e de preocupações em meus dias como docente, instrumentos de transformação da humanidade.

A minha mãe, esteio primeiro de minha vida, maior das professoras que conheço. Exemplo humano e profissional que tento seguir em todos os momentos de minha jornada.

A meu companheiro Iremar, parceiro nas horas difíceis e ditosas, pessoa com quem divido o desejo de vislumbrar um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à força criadora, organizadora e destruidora do universo. Independente de seus vários nomes, é através da sinfonia instituída por ela que estamos aqui, impulsionando-nos em direção a versões melhores de nós mesmos. Que esta pesquisa, assim como meu fazer docente, seja uma prática contra a heresia da separatividade.

Agradeço a minha orientadora Rosiane Xypas, graciosa e sagaz, por me mostrar que nem toda teoria é um espaço frio e distante de nós, através de sua orientação meu mundo ficou mais largo, meus horizontes se expandiram.

Agradeço ao professor Constantin Xypas, prestativo e afetivo, por ter tornado meu trabalho mais sólido através de seus agudos questionamentos.

Agradeço à professora Clara Catanho, aguerrida e carinhosa, suas orientações e exemplos tornaram meu caminho menos árido.

Agradeço ao professor Jacinto Santos, criterioso e delicado, suas orientações nas várias etapas desta pesquisa foram sempre um impulso para a subida de cada degrau.

Agradeço ao incrível corpo docente do ProfLetras UFPE, exemplares magníficos de seres humanos, trabalham incansavelmente para transformar nossa realidade.

Agradeço aos Garotos Subjetivos, Alberto, Geraldo, Miguel, Gustavo e Cléber, por dividirem comigo essa viagem em direção a um fazer pedagógico libertador. Somos mais que colegas, somos amigos.

Agradeço à professora Angela Dionísio, sua dedicação monástica na transformação da educação me mostrou o quanto a Academia pode se tornar importante para o mundo.

Agradeço à professora Suzana Cortez, sua leveza e engajamento trouxeram para mim alento na peleja que é ser um professor no Brasil.

Agradeço a todos os meus professores da educação básica que contribuíram na construção do ser humano e do profissional que eu sou.

Agradeço a minha irmã, Paula. Pessoa que ama incondicionalmente e compreende profundamente as emoções, aquela que me ensina todos os dias uma lição sobre amar.

Agradeço aos parceiros de Orgias Literárias, Wil, Cândida e Juliana, por dividirem comigo as angústias e alegrias da existência e por me ajudarem a usar a Literatura como um bálsamo.

Agradeço, por fim, ao meu pulmão esquerdo, seu grito de alerta serviu para me lembrar do significado da vida e da necessidade de sermos melhores a cada dia, sempre em direção das coisas que realmente importam.

Bom, eu gostei do texto ele é muito criativo, mas também teve algumas partes que eu não gostei que foi quando ocorreu um ato de racismo, porque o preconceito é ruim e assim quando li fiquei um pouco triste porque eu também sou negra e me coloquei no lugar dela e assim, eu acho, acho não tenho certeza porque isso machuca, mas enfim o texto é maravilhoso, amei. (MARIANA, Diário 25/09/2019)

RESUMO

Considerando que a leitura de textos clássicos figura como dificuldade nas escolas, elaboramos um projeto de leitura; nele usamos uma estratégia de pré-leitura que intitulamos de Degustação Literária, com objetivo de desencadear emoções e provocar a continuidade da leitura. Nossa hipótese é que o desencadeamento de emoções na fase da pré-leitura, usando a antecipação em atividades com textos literários favorece certa adesão dos estudantes à leitura dos textos literários. Dessa forma, essa pesquisa tem o objetivo de investigar os efeitos do desencadeamento de emoções no sujeito leitor na estratégia de antecipação na fase da pré-leitura de textos literários clássicos. Para tal, desenvolveu-se atividades levando em consideração a Leitura Subjetiva dos alunos feita em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de Pernambuco, Brasil. Por meio da pesquisa, foram propostas atividades nas quais diários de leitura foram usados pelos estudantes, os quais foram tomados, também, como instrumento para coleta de dados. Embasam esta pesquisa: teorias sobre a pré-leitura com Teixeira (2009), Kleiman (2013), Jouve (2002 e 2012); o desencadeamento de emoção na leitura com Blanc (2006), Damásio (2004 e 2012), Feres (2010) e Leite (2018) e o sujeito leitor à luz da leitura subjetiva com Rouxel; Langlade; Rezende (2013), Jouve (2002) e Xypas (2018). Os estudantes apresentaram considerável adesão diante das atividades de intervenção, pois a antecipação presente nas atividades de pré-leitura desencadeou emoções, assim, implicando os sujeitos leitores em atividades com textos clássicos nas quais as dificuldades em relação à complexidade dos textos lidos foram superadas e o gosto pela leitura ampliado.

Palavras-chave: Pré-leitura. Antecipação. Desencadeamento de emoção. Ensino de literatura. Recepção.

ABSTRACT

Considering that reading classic texts is a grate difficult at schools, we made a reading project; we used a the first quick reading of a text strategy, we named it *Degustação Literária*, breaking out emotions, initiating a continuity of reading. My hypothesis is breaking out emotions in first quick reading of a text encourages students to make part of activities with literary texts. So, this research has the objective of investigate the effects of breaking out emotions of the reader in anticipation strategy in first quick reading of a text literary classic. For that, we made activities using the Subjective Reading in a class of last year in Middle School in public school in Pernambuco (state from Brazil). Using the action-research, we propose reading activities that used reading diaries which were used like a data collect instrument. Theories: first quick reading of a text, Teixeira (2009), Kleiman (2013), Jouve (2002 and 2012); breaking out emotions in reading, Blanc (2006), Damásio (2004 and 2012), Feres (2010) and Leite (2018); and the individual reader, Rouxel, Langlade, Rezende (2013), Jouve (2002) and Xypas (2018). The students were involved by activities, because the first quick reading a text used anticipation for breaking out emotions, so, involving the reader in activities with classics, they excelled the difficult of classic texts and their pleasure of reading was increased.

Keywords: First quick reading of a text. Anticipation. Breaking out emotions. Reception. Literature teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 O “IMPÉRIO” DA COGNIÇÃO.....	16
3 INSTRUMENTOS DA MENTE.....	35
3.1 A PESQUISA.....	35
3.2 OS LEITORES.....	37
3.3 O CORPUS LITERÁRIO.....	42
3.4 AS ATIVIDADES.....	44
3.4.1 A menina de lá.....	46
3.4.2 A menor mulher do mundo.....	46
3.4.3 Ideias do canário.....	47
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE.....	47
4 A VITÓRIA DA EXPERIÊNCIA.....	50
4.1 OS DIÁRIOS.....	50
4.2 A INTERVENÇÃO.....	52
5 AS FACES DAS EMOÇÕES.....	65
5.1 AMENINA DE LÁ.....	65
5.2 A MENOR MULHER DO MUNDO.....	67
5.3 IDEIAS DO CANÁRIO.....	70
6 CORAÇÕES E MENTES.....	73
AS CORES DAS CANÇÕES.....	76
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXO A CORPUS LITERÁRIO.....	83
ANEXO B TEXTOS DAS ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA.....	92

1 INTRODUÇÃO

As aulas com os textos foram mais interessantes para mim e mais fáceis para fazer as atividades mesmo tendo algumas dificuldades porque isto faz parte. E as atividades normais padrão são mais difíceis para mim.
(CRISTAL, Diário 11/10/2019)

Durante um projeto de leitura realizado por mim em minhas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, precisei criar uma estratégia que aproximasse os estudantes de leituras de textos literários considerados clássicos, o que, conseqüentemente, ampliaria seus horizontes de expectativas, levando-os a reflexões mais profundas do que as propostas pelas obras trazidas por eles, a ideia era fazer com que as literaturas dialogassem.

Utilizei uma estratégia que chamei de Degustação Literária (doravante, DL), que consiste em ler de pé e diante da turma um fragmento instigante de uma obra literária – não necessariamente seu início – depois oferecer a obra para leitura dos estudantes na sala de aula ou em casa, em outras aulas os estudantes eram incentivados a compartilhar oralmente suas descobertas diante dos textos. Dessa forma, leitores de textos contemporâneos sobre vampiros leram *Drácula*, de Bram Stoker, *As Flores do Mal*, de Baudelaire, poemas, de Augusto dos Anjos, entre outros. A DL teve grande aceitação e superou as expectativas, o que me motivou a repeti-la outras vezes, obtendo bons resultados.

As turmas envolvidas nessa atividade tiveram seus repertórios de leituras diversificados e, conseqüentemente, seus horizontes de expectativas ampliados. Enfim, desenhava-se uma experiência estética compartilhada. Outros textos clássicos foram buscados pelos estudantes, e, em parte, meus objetivos de trazê-los para um convívio com textos literários foram atingidos. Percebi que, através da DL, pode-se firmar um **contrato** entre leitor e texto, esse ato superaria as possíveis barreiras colocadas entre estudante e literatura.

Apesar do bom resultado com a DL, parte da turma não pareceu se integrar com a proposta de leitura, alguns pediram mais discussões com os temas dos textos, outros sugeriram discutir ilustrações, capa, entre outros elementos das obras. Inquietou-me, então, a necessidade de diversificar a preparação da turma para a leitura dos textos literários. Aparentemente, os alunos tocados pelos fragmentos lidos tiveram emoções despertadas, suas experiências emotivas entrelaçaram-se às experiências propostas pela obra: era a leitura literária acontecendo. Como firmar, então, esse contrato com a Literatura para todos?

Sabe-se que o Estado, instituições educacionais e a sociedade, *grosso modo*, acreditam que a leitura em geral figura como um instrumento de elevação pessoal e social. Nesse

universo, o texto literário, aparentemente, é considerado elemento diferencial entre todas as outras leituras como observamos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018 p. 134).

Dessa forma, o documento que mais recentemente deverá nortear o trabalho do professor outorga à Literatura o poder de “humanizar”, de “transformar” o leitor. Ora, a infinidade de grandes autores da literatura nacional e estrangeira poderia dar conta disso. No entanto, essa afirmação é ingênua, pois o simples fato de levar o texto para sala de aula, sem um tratamento adequado, não o torna uma panaceia.

Basta uma observação mais atenta nas políticas públicas de nosso país que se revela a contradição entre o documento oficial e as práticas desse mesmo Estado, que regula a educação por meio de avaliações externas eclipsando as obras literárias, tratando-as como meros textos informativos. Apesar dos projetos de letramentos governamentais encherem as prateleiras das bibliotecas, o estudante é impelido, pelas exigências de exames como o ENEM, a deixar de lado esse encontro com um objeto estético em prol de uma “preparação para a vida”, vida esta resumida a questões profissionais. Além disso, concepções tradicionais de ensino de Literatura concorrem para dificultar o desenvolvimento de estratégias para promover a leitura de fruição.

Por outro lado, o advento da Leitura Subjetiva (doravante LS) – corrente de estudo francesa voltada para investigar e promover a autonomia dos leitores diante de textos literários – alargou os horizontes dos professores/pesquisadores que se sentem desconfortáveis com o lugar do texto literário tanto no currículo como em sala de aula. Essa teoria norteia as atividades de ensino-aprendizagem em direção à formação de um sujeito leitor; descrevendo o processo de leitura vivenciado em três momentos, a saber: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Tais momentos são considerados, pelos teóricos da LS, fundamentais para estruturação de atividades, tarefas e projetos destinados ao trabalho didático com a leitura literária. A DL classifica-se como uma atividade de pré-leitura, o que a tornou meu ponto de partida para esta pesquisa. Duas razões me levam a isto: a primeira, devido ao desenvolvimento da DL mencionado acima, levando em conta seus avanços e limitações; a

segunda, devido à concepção de tal momento como um espaço-tempo pedagógico decisivo para o encontro com a Literatura. Assim, o momento da pré-leitura, ao levar em consideração o leitor real, sua relação consigo e com o mundo, abriria espaço para a leitura literária.

Em busca do estado da arte do tema em questão, encontrei pouquíssimos trabalhos acadêmicos sobre a pré-leitura de textos em geral e dos literários em particular. Normalmente, ela é citada em textos teóricos sobre leitura de um modo geral como momento importante que lança mão de várias estratégias metacognitivas, porém pouco descrita como atividade didática. Vale ressaltar que, em Teixeira (2009), há uma descrição mais produtiva da pré-leitura, incluindo uma pesquisa sobre seus usos em sala de aula. No entanto, a pesquisa não aprofunda essa análise a partir de teorias literárias. Ressalto, ainda, que não há nenhuma que trate do uso do próprio texto como estratégia para preparar sua leitura. Essa estratégia poderia ser capaz de descortinar horizontes de expectativas, diminuindo hipoteticamente a distância entre leitor e texto, abrindo caminho para a recepção do texto literário de maneira ativa.

Para proporcionar esse estreitamento do espaço entre estudantes e literatura clássica acrescento à pré-leitura a proposta de desencadear emoções no leitor. Quando os seres humanos estão despertos para o porvir, o texto mais denso é adentrado sem reservas e seus obstáculos transpostos mais facilmente. Para isso, deve-se levar em consideração os seres de carne, osso e alma que estão diante de nós, Jouve aponta para isso, ao afirmar que: “Diferentemente do leitor desencarnado dos modelos de Iser e Eco, o leitor real apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente” (2002 p. 15). Envolvê-los nas atividades, fazer com que a obra de arte se concretize é o que proponho. Essa superação dos muros fora e dentro dos estudantes também é percebida por Petit, que afirma:

E naturalmente, o que está em jogo é, sobretudo, a relação pessoal do professor ou bibliotecário com os livros. Jovens que não são amáveis com a escola, no meio de uma frase evocam um professor que soube lhes transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir. E inclusive fazê-lo gostar de textos difíceis. Hoje em dia, como em outras épocas, se a escola tem todo tipo de defeitos, esse ou aquele professor em especial teve a habilidade de levá-los a uma relação diferente com os livros, que não era a do dever cultural e da obrigação austera (2013, p. 62)

Para amparar teoricamente este estudo em seu aspecto de desencadeamento de emoções na constituição das atividades, aliei a LS a teóricos da psicologia cognitiva e neurociência, como Kleiman e Damásio, que fizeram experimentos e desenvolveram estudos sobre emoção e cognição na formação do ser humano e, mais propriamente, do leitor; observando as especificidades desta proposta e o pouco material disponível.

Parte considerável do que nos constitui está intimamente ligada aos bens culturais, que consumimos. Negar aos nossos educandos a possibilidade de um encontro significativo com a literatura atenta contra os objetivos da educação. Em pesquisa realizada com estudantes acerca da relação da escola com seus hábitos de leitura, Freitas (2003) afirma que “enquanto o fora da escola é estimulante, atrativo, cheio de opções que de certa forma estão levando ao conhecimento, à leitura e à escrita, o dentro da escola, ao contrário, é o reino da obrigatoriedade, do desinteressante, do instrumental” (p. 25). Por isso, estruturo minhas atividades diárias com os estudantes em direção a esse encontro tão importante com o texto literário. Como dito anteriormente, apesar de garantido em documentos oficiais e de seu reconhecimento como patrimônio cultural, ele é negado aos estudantes. Rouxel afirma que “por mais paradoxal que possa parecer, afigura-se urgente reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura” (2013b, p. 164).

Acrescento o texto clássico a esta equação por sua importância. Não a importância estática atribuída a ele em documentos oficiais, nomes de ruas e de repartições públicas, não a importância da interpretação teórica hermética; mas a importância do encontro com um texto que fala sobre você mesmo antes do início de sua existência, a importância que amplia a experiência humana em profundidade e extensão, algo que mostra ao leitor que ele não está só e que, muitas vezes, há mais verdades nas palavras da ficção do que nas páginas dos jornais. Dessa forma, é preciso dar nova vida a esses textos por meio de nossas atividades como professores de língua materna. Petit (2013) reflete sobre o horror que certos professores de língua materna enfrentam ao encarar a relação pessoal que seus estudantes mantêm com os clássicos que eles tanto sacralizam. Esse horror nada mais é do que o encontro íntimo com o texto, a vivência singular que move o leitor da condição de receptor passivo para o sujeito de seus quereres.

Sobre outro sustentáculo dessa pesquisa, a DL, muitos dirão que o uso de fragmentos de textos literários “desmerece” a obra, retalha algo “sagrado”. Ora, no dizer do grande poeta Gregório de Matos: “Mas se a parte o faz todo, sendo parte,/Não se diga que é parte, sendo o todo”, a parte vai levar ao todo impreterivelmente, ou seja, após apresentação do fragmento a obra completa será ofertada aos estudantes, para confirmar ou recriar os horizontes de expectativas dos ouvintes/leitores. Ao usar o próprio texto para seduzir os estudantes para a leitura, usando o livro, o gesto e a voz, o mediador/professor pode estabelecer uma primeira relação dos estudantes com o texto, se devidamente planejada. A escolha desses fragmentos deve levar em consideração três dimensões: o perfil dos estudantes, o texto em suas peculiaridades formais e o gosto do professor. Assim, o leitor será levado a **antecipar** o texto,

desenvolver uma vivência própria e fugaz; porém desencadeadora de uma futura relação mais próxima com a obra a ser lida.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como pergunta norteadora: em que condições despertar emoções causadas por antecipações durante a pré-leitura de textos literários pode desencadear estados de aceitabilidade do sujeito leitor diante de clássicos?

Para responder a essa pergunta, parti da hipótese inicial de que lançar mão da antecipação em uma atividade de pré-leitura desperta emoções e abre caminhos para a leitura literária engajando os sujeitos leitores para superarem obstáculos encontrados em leituras mais complexas.

Dessa maneira, defini o objetivo geral de investigar os efeitos do desencadeamento de emoções no sujeito leitor na estratégia de antecipação na fase da pré-leitura de textos literários clássicos. Para atingi-lo, objetivos específicos foram estipulados a saber:

- descrever os processos que envolvam o desencadear de emoções na pré-leitura de textos literários;
- identificar os efeitos das estratégias de pré-leitura que partam do pressuposto do desencadear das emoções como precursor da leitura literária; e
- analisar a recepção dos estudantes dos textos literários à luz da Leitura Subjetiva recolhida em discussões e em seus diários de leitura.

Esta pesquisa se desenvolve voltada para idiosincrasias. Tanto a forma como conduzo meu fazer pedagógico como as teorias aqui usadas vislumbram a Literatura como uma experiência real, única e individual. Assim, cabe neste texto o uso de uma primeira pessoa do singular. Não a arrogante primeira pessoa do “dono da ideia”, mas a primeira pessoa do sujeito que tem a Literatura, a profissão e a humanidade como paixões, como elementos de uma trajetória íntima. Embora, em alguns momentos, o pesquisador e sua necessidade de impessoalidade tenham substituído a primeira pela terceira pessoa. Diante dessa proposta aqui feita, conservei os textos dos estudantes livres das correções típicas da aula língua materna.

No primeiro capítulo, **O “Império” da Cognição**, traço um percurso teórico que fez um passeio pela leitura literária e seus avanços nas últimas décadas. Depois, conceituo a pré-leitura e faço uma pequena resenha sobre os principais autores que trataram desse tema. Trato do que é a Leitura Subjetiva, seus aspectos mais interessantes para o desenvolvimento da pesquisa. A partir daí, trato das emoções e suas particularidades que servem à leitura e à formação do leitor. Discuto a aplicabilidade de concatenar toda essa teoria para elaboração das atividades de leitura e finalizo discutindo o conceito de clássico. Aqui proponho que os privilégios da cognição em relação às emoções, na sala de aula, devem ser revistos.

No segundo capítulo, **Os instrumentos da mente**, trato dos aspectos metodológicos dessa pesquisa: as escolhas teóricas, os sujeitos, o *corpus* literário e os instrumentos e categorias de análise do *corpus* da pesquisa.

No terceiro capítulo, **A vitória da experiência**, faço um relato sobre a intervenção e sua preparação. Descrevo e comento as situações que me levaram a superar os limites impostos por todos os problemas que fazem da escola um espaço pouco propício a experiências significativas na formação dos seres humanos.

No quarto capítulo, **As faces das emoções**, analiso os diários de leituras, descrevendo o resultado de um trabalho que prioriza as emoções no ambiente escolar.

Em **Corações e mentes** faço minhas considerações finais sobre o estudo e comento brevemente as possibilidades de continuidade dessa pesquisa.

Para finalizar, em **As cores das canções**, reflito sobre o lugar das emoções na sala de aula e na academia através de um mito.

2 O “IMPÉRIO” DA COGNIÇÃO

Essas leituras ajudam muito no estímulo da criatividade e trabalham em cima do texto, ajuda a fixá-lo. (WADE, Diário 07/10/2019)

O fragmento de diário acima deixa claro que a estudante preocupa-se, diante de uma obra de arte, em fixar o texto, não fruí-lo. Não raro, depara-se, no ofício de professor, com um obstáculo: a escolarização dos objetos culturais e o conseqüente desinteresse dos estudantes em relação a eles. Depois de anos de docência e atenta observação, constata-se a nítida desvantagem dos professores quando concorrem com um mundo mais vasto e “mais interessante” fora da escola. Aparentemente, as representações sociais dos alunos em relação a tudo que constitui a educação formal levam-nos a resistir, mesmo antes de conhecer qualquer proposta. Por isso, lança-se mão de estratégias que burlem tais obstáculos, levando em consideração a visão de Certeau quando conceitua estratégia, embora longa a citação parecesse nos pertinente escrevê-la:

(...) o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos da pesquisa etc). Como na administração de empresas, toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto de modernidade científica, política ou militar. (2014, p. 93) (grifos do autor)

Obviamente, aqui não se faz apologia ao militarismo ou ao mundo dos negócios; a educação pode ser vista, principalmente na sociedade brasileira, como um setor que sofre politicamente e culturalmente. Por isso, o professor deve usar de estratégias para gerir relações e estabelecer esses lugares próprios, pertencentes ao professor e ao estudante. Certamente, esse poder só será estabelecido se todas as partes envolvidas na interação em sala de aula se dispuserem a criar o ambiente distinto do aprendizado.

É importante ressaltar que o conjunto de estratégias aqui discutidas, tratadas genericamente como pré-leitura, configura-se como uma antessala para a leitura do texto. Espaço menor, porém confortável, no qual o estudante preparar-se-á para a sala principal que poderá ter sua área multiplicada pela subjetividade do leitor. Mas o que tem nessa sala de tão especial?

Trata-se do texto literário, artefato cultural apoiado em dicotomias. De uma lado, a quebra de paradigmas pela singularidade; de outro, o estabelecimento de um patrimônio cultural canônico. É esse objeto de estudos, que sofre intervenções diariamente por parte de professores e de estudantes nas salas de aula de grande parte do mundo que precisa de uma antessala especial para sua leitura.

Em um primeiro momento, precisa-se compreender o leitor literário que já passou por muitas crises, inclusive de negação. O leitor do estruturalismo, do formalismo ou mesmo da *New Critics* não passa de um elemento passivo coadjuvante, a quem só convinha uma “leitura idealmente objetiva, descritiva, atenta aos paradoxos, às ambiguidades, às tensões” (COMPAGNON, 2001, p. 140-141), ou seja, ele não passava de um decifrador de códigos ocultos e canônicos. No entanto, o advento da estética de recepção traz o leitor para jogo, Iser (1996) estabelece que a obra literária está na confluência de dois polos: o artístico (o texto) e o estético (concretização do leitor); apenas nessa junção, quando a obra assume o caráter próprio do momento único da leitura, a Literatura acontece. O leitor passará, então, a percorrer um novo caminho traçado nessa colisão, “a leitura como expectativa e modificação da expectativa” (COMPAGNON, 2001, p. 152). A expectativa, motor gerador da leitura e a modificação dessa como uma renovação desse leitor, agora, de olhar mais vasto. Há, por assim dizer, uma tensão entre texto literário e leitor. Sozinho, o texto não passa de um conjunto de símbolos inócuo. É por isso que se acredita numa estética de recepção, as estruturas linguísticas só terão sentido, mais ainda, só serão consideradas belas no sentido aristotélico, se o leitor ali estiver. Sobre a leitura do texto literário Leffa afirma:

Entre o leitor e o que ele vê através da leitura pode haver mais de um espelho. Ocorre então que aquilo que é percebido é um reflexo do reflexo da realidade. Esse parece ser principalmente o caso da leitura de uma obra literária, que pode implicar não apenas reflexos de reflexos, mas verdadeiros encadeamentos de reflexos. (1996, p. 11)

Onde espelho é a representação da realidade e nossa posição diante dele a interpretação, um texto com tal especificidade (múltiplos reflexos) pode gerar diversas dificuldades para sua compreensão e conseqüente interpretação. Como chegar à experiência estética sem compreender o objeto? Se o polo artístico (ISER, 1996) está em falta, não há leitura. É, portanto, nas especificidades do literário – discutidas e questionadas por um professor/mediador – por onde o leitor deverá mergulhar para encontrar o gozo próprio do contato com a arte e, dessa forma, atingir realmente a interpretação do texto. Ora, a diversidade de leitores e textos aliada a uma mediação de leitura inadequada, sem implicação no lido, pode levar o leitor a mergulhos não tão promissores, quando não são atingidos

objetivos traçados pelo professor ou mesmo quando os estudantes não instituem objetivos pessoais para a leitura. Por isso, lidar com a leitura literária gera tantos conflitos para o professor/mediador. Sejam esses conflitos internos: concepções teóricas e limitações pessoais, sejam externos: pressões sociais e currículo.

Mas como proporcionar para os estudantes o encontro com a experiência estética? Como conduzi-los através desse complexo jogo de espelhos?

Uma proposta para lidar com tais questões pode estar no uso da pré-leitura; tomada, aqui, como um espaço-tempo pedagógico em atividades com textos literários, quando leituras preliminares e atividades lúdicas preparam o leitor para o encontro com a obra; no entanto, como afirma Teixeira (2009), por vezes, é esquecida pelos professores tanto em seus planejamentos como nas aulas. Teixeira realizou seu estudo sobre pré-leitura através de questionários aplicados a professores, observação de planos de aula e formações oferecidas para tais professores; constatou que essa etapa aparece pouco nos planos de aula de língua materna, mesmo após o reconhecimento da necessidade dessa prática por parte dos professores. No estudo, postula, ainda, que a pré-leitura ocorre em três abordagens básicas: *intertextual*, *interdiscursiva* e *transposição semiótica*¹; sendo um espaço para desenvolvimento de estratégias metacognitivas (predições, levantamento de hipóteses, ativação de conhecimentos prévios e definição de objetivos). Estratégias que usariam da expectativa mencionada acima, defendida pela estética da recepção.

A pré-leitura não é algo restrito ao espaço escolar. A cultura letrada, durante sua história, desenvolveu textos que se referem a outros textos, circulando paralelamente a estes, principalmente às obras literárias e, na maioria das vezes, chegando antes destas; sendo uma antessala para os textos principais. Genette chama tais antessalas de paratextos editoriais, partindo “do princípio de que todo contexto forma paratexto” (2009, p. 14), eles vão desde tudo que compõe a obra materializada em livro (capa, contracapa, orelha, prefácio etc) até o que lhe é externo, como o site de venda da livraria ou a entrevista do próprio autor sobre a obra. Divide-os, assim, em duas categorias: peritexto e epitexto. Genette os conceitua:

Denomino **peritexto** editorial toda a zona do peritexto que se encontra sob a responsabilidade direta e principal (mas não exclusiva) do editor, ou talvez de maneira mais abstrata porém com maior exatidão, da *edição*, isto é, do fato de um livro ser editado, e eventualmente reeditado, e proposto ao público sob uma ou várias apresentações mais ou menos diferentes. [...] O critério distintivo do **epitexto** em relação ao peritexto – ou seja, segundo

1 *Intertextualidade*, textos que dialogariam direta ou indiretamente com o futuro texto a ser lido; *interdiscursividade*, conhecimento ligado ao gênero e a construção do próprio texto e *transposição semiótica*, o uso de outras modalidades textuais (ilustrações, vídeos, ...) para apresentar a obra. (TEIXEIRA, 2009)

nossas convenções, a todo o resto do paratexto – é, em princípio, puramente espacial. É epitexto todo elemento paratextual que não se encontra anexado materialmente ao texto no mesmo volume, mas que circula de algum modo ao ar livre, num espaço físico e social virtualmente ilimitado. (2009, p. 21, 303) (grifo nosso)

Na era das redes sociais, da comunicação vertiginosa, tanto peritextos (capas, nomes de autores, orelhas, ...) quanto epitextos (entrevista de autores, propagandas, os perfis de autores em redes sociais, comentários, resenhas, vídeos, aulas de literatura...) circulam amplamente pelo público, criando expectativas e, de certa forma, conduzindo as possíveis leituras das obras. Obviamente, após uma aula de História da Literatura sobre Machado de Assis, os livros desse autor serão recebidos diferentemente do que se este fosse um autor desconhecido. Ou depois de tudo que se produziu e comentou sobre as obras de Agatha Christie, esperar que os seus possíveis leitores atuais sejam uma tábua rasa diante dos textos é, no mínimo, inocência. Portanto, os paratextos editoriais figuram, em nossa sociedade, como grandes vendedores de leituras possíveis, elementos culturais que, em determinadas situações, chegam a substituir as próprias obras. Seriam essas as pré-leituras mais populares e, provavelmente, mais efetivas na atualidade.

Como dito anteriormente, o termo pré-leitura contém em si uma expressiva gama de concepções e estratégias discutidas ao longo do tempo, quase sempre como algo secundário, sem que os pesquisadores se debruçassem mais profundamente. Então, diante dessa escassez de teóricos que tratem do tema pelo viés literário, foi necessário buscar em pesquisadoras que não trataram unicamente de textos literários para aprofundar o conceito, para depois focar na leitura literária em si. Segue uma pequena apresentação do que já foi dito sobre o tema.

Jauss em seu *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária* de 1967 discute o “horizonte de experiência” (1994, p. 32), que seria um amalgama do que foi lido e do que foi vivido pelo leitor. A expectativa se formaria quando o leitor tivesse seu horizonte provocado diante de situações de pré-leitura, a confirmação ou a quebra dessas expectativas seria um dos elementos que constituiria o literário. Vários outros teóricos como Iser (1999), Eco (2011) e Compagnon (2001) incorporaram em suas teorias a visão de que antecipar o que virá do texto e o rompimento de tudo que estava já estabelecido pelo leitor são elementos próprios da obra literária. Assim, a pré-leitura seria parte da própria leitura e aconteceria independente de mediadores para tal.

Trazendo a discussão para o Brasil, Bordini e Aguiar (1993) discutem vários métodos para o ensino da Literatura, como o criativo e o recepcional. Em nenhum deles, a pré-leitura é conceituada nem discutida explicitamente. O tema do projeto escolhido pelo professor e a

sequência de textos propostos já funcionariam como uma pré-leitura. Esse tema atravessaria todas as etapas do processo e a seleção das obras. Por fim, cada texto literário apresentado funcionaria como gancho para os próximos textos a serem lidos.

Do ponto de vista cognitivista, Kato (1995) não se preocupa em descrever situações didáticas, descreve propriamente o funcionamento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Detém-se principalmente em predições e uso de questionamentos sobre o texto.

Ainda sob o ponto esse ponto de vista, Solé (1998) sugere que o leitor deve ser levado a ser ativo, com alguns exemplos e uma modesta discussão teórica, traz as predições, o levantamento de hipóteses usando os paratextos editoriais como elementos a serem explorados em atividades de leitura.

Fechando, aqui, as abordagens cognitivas, Kleiman (2016), publicado pela primeira vez na década de 1990, tece algumas considerações sobre o uso de atividades de pré-leitura pelo professor que merecem nota:

(...) o leitor eficiente faz predições baseadas no seu conhecimento de mundo. Na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento. (KLEIMAN, p. 78-9)

Mobilizado e com seus conhecimentos ativos, o leitor está pronto para receber a obra, compreendê-la e interpretá-la. Torna-se, dessa maneira, um leitor autônomo diante de possíveis desafios encontrados durante a leitura. A partir de tais conclusões da autora, pode-se questionar: apenas com tais elementos, o leitor seria capaz de se apropriar do texto? Aparentemente, a autonomia do leitor só iria até a compreensão, deixando de fora a fruição, elemento próprio da leitura literária. Dentro do que foi dito até agora, ela elabora um panorama mais completo, apesar de exclusivamente teórico. Acrescenta, ainda, a ativação de conhecimentos prévios, o levantamento de hipóteses e a definição de objetivos para leitura.

Teixeira (2009), mencionado anteriormente, faz seu estudo com professores e planejamentos de língua portuguesa (materna) e línguas estrangeiras, discute um pouco sobre como a pré-leitura aparece em livros didáticos de língua estrangeira e propõe várias atividades. Desenha um quadro geral da pré-leitura, aprofundando tanto quanto é possível para um trabalho tão volumoso, acrescenta às teorias metacognitivas o despertar de curiosidade, o que não chega a ser aprofundado. Conclui, em seu estudo, que essa etapa da leitura é pouco usada e não sistematizada em língua materna; já nas línguas estrangeiras ela

tem um lugar mais estável e frequente, tanto nos planos de aula quanto nas práticas dos professores.

Mais recentemente, Martins (2017) faz um estudo a partir da aplicação de estratégias metacognitivas em atividades de leitura literária de contos para formar o leitor literário. Ela critica, dessa forma, o uso do termo pré-leitura, chama-o de leitura e se atém majoritariamente ao levantamento de hipóteses e predições. Ela defende a existência de um “discurso universal” com o qual os estudantes entrariam em contato mais facilmente por meio de estratégias metacognitivas (predições e levantamento de hipóteses) na leitura de textos literários.

Por sua vez, Santana (2017) trata da pré-leitura em livros didáticos que usam imagens para esse fim. Ela investiga as imagens que iniciam os capítulos dos livros e as perguntas, que atuariam conhecimentos prévios e levariam os estudantes a levantar hipóteses para a leitura principal do capítulo. Ela destaca um certo avanço quanto ao uso de imagens e do próprio uso da pré-leitura nos livros didáticos, as questões que tratam das imagens de pré-leitura chamam atenção dos alunos para aspectos composicionais dos gêneros multimodais e para possíveis sensações causadas pelos mesmos. No entanto, encontra limitações nas propostas de leitura de imagens, ao deixar de fora das atividades questões que relacionem o tema tratado com os aspectos típicos do gênero imagético, resumindo as atividades à mera motivação para a leitura principal do capítulo.

Para finalizar, Cosson (2018) descreve em suas sequências didáticas a pré-leitura diluída em duas fases: motivação e introdução. Na motivação, as atividades usariam intertextualidade, interdiscursividade e transposição semiótica para levar os estudantes a ativar conhecimentos prévios, levantar hipóteses e fazer predições. Já na introdução, seriam usados os paratextos editoriais para novamente propor o uso das estratégias metacognitivas já citadas. O autor usa de muitos exemplos retirados de suas experiências na formação de professores de educação básica em oficinas de formação continuada e nas práticas de ensino de membros de seu grupo de estudos com estudantes do Ensino Fundamental; fazendo uma discussão teórica que não toca diretamente nem nas teorias da estética da recepção nem nas estratégias metacognitivas. Para o autor, a antecipação é a primeira etapa da leitura, correspondendo à preparação feita pelo leitor para adentrá-la.

Os estudos citados acima correm na direção de que a abordagem de um texto em sala de aula necessita de um preparo especial. Observa-se que o texto literário, no que tange suas peculiaridades, necessitaria de um cuidado ainda maior em sua preparação para atividades escolares; encontra-se, dessa forma, uma sala de aula que, em muitos momentos, beira a

inépcia pela ausência desse preparo. Como fazer valer, então, a crença de que a Literatura pode levar os indivíduos a transformações pessoais e sociais?

Todos os autores citados anteriormente têm em comum o desejo de tornar a leitura da obra literária algo significativo. A pré-leitura figuraria como um dos caminhos para atingir tal objetivo. Mas como romper as amarras que fazem da sala de aula um espaço não propício para experiências? Ao que parece, a educação não escapou da vertiginosa realidade que ora nos envolve: a correria, as metas, as avaliações externas, a troca do novo pelo novíssimo, o sucesso almejado, a popularidade nas redes sociais, as multitarefas, ... tudo concorre para tornar a sala de aula algo superficial e não significativo. Para Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2018, p. 25)

Como professor, pode-se perguntar: quando foi a última vez que você proporcionou uma verdadeira experiência para seus alunos? A pergunta pode ser ainda mais penetrante: quando sua aula foi uma experiência para você? Acaso não seria a literatura esse artefato, capaz de desautomatizar nossa linguagem, nosso dia a dia? A Literatura figura como oásis nesse intenso deserto de experiências, o professor personifica um guia para essa utopia. Larrosa (2017, p. 159-160) afirma: “Eu creio que aí, nessa intensificação da sensibilidade e nessa modificação da relação sensível com a experiência, é onde está a aprendizagem que podemos encontrar na literatura, pelo menos o que, de verdade, vale a pena”. Desatado da crença de uma educação majoritariamente racional, reduzidamente cartesiana, o docente seria capaz de experienciar, em conjunto com seus estudantes, uma sala de aula na qual pensar e sentir não sejam falseados na concepção de que são coisas distintas, sejam compreendidos como parte do todo que constitui a aprendizagem.

É observando essa carência de experiências dentro do ambiente escolar que surge a Leitura Subjetiva. Sua alcunha, para muitos, pode configurar uma redundância, afinal, qual leitura não dialoga com a subjetividade? Contudo, o trabalho da escola, muitas vezes, leva o estudante a tratar a leitura como instrumento meramente utilitário, como afirma Yunes (2003); pondo em silêncio aspectos que, independente das crenças cartesianas, fazem parte de um sujeito forjado tanto no calor das emoções quanto no frio da razão. Dessa forma, essa teoria

pretende levar em consideração as subjetividades seja de professores seja de alunos na experiência que é a leitura do texto literário. Esses leitores passam a ser encarados não em retalhos ou como um material a ser esculpido, pois “são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias” (PETIT, 2013, p. 43-44). A LS intenciona levar o sujeito a investir em si mesmo como leitor, abrir-se para essa experiência íntima que é a leitura literária, expressar-se verdadeiramente através da reapropriação da obra, considerando “a implicação do sujeito leitor como uma necessidade funcional da leitura literária” (LANGLADE, 2013, p. 37). O possível fracasso da escola diante do texto literário precisa ser revisto, caso contrário, “o texto literário fica sendo visto como o indesejável e o leitor como um incapaz. Velho paradigma a ser rompido” (XYPAS, 2018, p. 14). Assim, o investimento na formação de um leitor ativo talvez supere as próprias limitações ou as limitações de um sistema que pouco valoriza a singularidade de seus discentes.

A leitura literária, feita a partir das concepções da LS, é mais que uma visão de um reflexo da realidade, é retorno a si mesmo, é expressão de si, catarse única, exercício de conhecimento e autoconhecimento, isso deve estar entre os objetivos da leitura na escola. Como afirma Yunes:

A sala de aula, o salão de leitura não podem ser apenas lugares de tarefas e avaliações; cabe-lhes sobretudo o empenho em co-mover as *experiências* mais pessoais do aprendiz no resgate do texto e da palavra do outro, de modo a lograr que a *intimidade*, ao ser *partilhada*, supere seus limites individualistas e alcance uma dimensão que seja a um só tempo singular e plural. *Singular* porque original (que escapa ao óbvio) e *plural* porque em diálogo com a diversidade (que não se confunde com o senso comum). (2003, p. 13) (grifos da autora)

Ao mesmo tempo em que o leitor escapa de si mesmo, mergulhado na ficção, misturado aos personagens, abre-se para a experiência do outro. Ler, dessa forma, é um desdobramento do ser, uma ação multilocal, um crescimento. Para dar conta desse crescimento, a LS debruça-se sobre experiências de ensino de Literatura dentro da escola que levem em consideração as concepções de leitor real. Segundo Xypas (2018), “Para despertar tal atitude nos alunos, para lhe ajudar na tomada de consciência do ler a partir de si, da leitura como resposta a si, o agir professoral é essencial”; dessa forma, professores reais e leitores reais podem promover um espaço dentro da escola potenciador de descobertas sobre si através da leitura literária.

Assim, a pré-leitura, aqui proposta, lança mão das concepções da LS somadas às concepções já discutidas anteriormente. Isso se torna possível quando aliamos as estratégias

metacognitivas ao desencadeamento de emoções. Porém, o que é emoção? Qual a importância de unir cognição e emoção em atividades de leitura?

Damásio (2004) estabelece em seu livro *Em busca de Espinosa* que, diante de estímulos internos e externos ao cérebro, desenvolvem-se emoções e sentimentos. **Emoções** seriam expressões públicas dos processos cerebrais, estariam ligadas às ações, aos movimentos e, por isso, estariam mais facilmente representadas na cultura. Já os **sentimentos** seriam o florescimento interno (mente e corpo), a percepção de si e do ambiente convertidas em sensações físicas e pensamentos. Aparentemente, é mais apropriado lidar com emoções no ambiente escolar. São alicerces de nosso funcionamento mental dois opostos: dor e prazer; que nem sempre são uma dualidade clara, apresentando-se como um contínuo dentro de nossas estruturas mentais. A partir desse movimento, atribuindo às emoções uma gradação, o autor classifica-as em três níveis:

- A) **emoções de fundo**, permeiam nossas funções mentais e são bases para as outras emoções e os sentimentos, são elas entusiasmo, ansiedade e lassidão;
- B) **emoções primárias**, apresentam-se independente de cultura e até em outras espécies animais, são elas medo, raiva, nojo, surpresa, tristeza e felicidade; e
- C) **emoções sociais**, produzidas pela interação do indivíduo com seus pares, consideradas reações regulatórias, são elas simpatia, compaixão, embaraço, vergonha, culpa, orgulho, ciúme, inveja, gratidão, admiração e espanto.

O autor propõe, ainda, que, para se desencadear as emoções é necessário um **estímulo emocional competente**. Elemento capaz de desencadear emoções a partir de estímulos sensoriais; como fotos, perfumes, texturas, sons específicos ou mesmo harmônicos como músicas, entre outros.

Acrescenta-se, aqui, à lista de emoções de Damásio a antecipação que dentre elas, é capaz de adaptar o indivíduo a um fato iminente, sendo estabelecida como um segmento de ritmo ou resposta a um estímulo precursor (PIÉRON, 1996c p. 30). Assim, tarefas diárias simples ou complexas, desde situações cotidianas, como fazer um café, até ações que envolvam um alto nível de processamento cerebral, como estudar metafísica, são atenuadas em suas dificuldades e/ou melhor compreendidas graças ao intermédio dessa emoção.

A antecipação aparece, também, nos estudos da Literatura, como um componente do literário, seria a reguladora das expectativas do leitor diante da obra. Sobre isso Jouve afirma:

Por causa do reflexo de antecipação, a leitura apresenta-se como um teste, pelo texto, das capacidades de previsão do leitor. Se certos gêneros, como o romance policial, estão totalmente fundamentados nesse princípio, até mesmo as obras consideradas mais 'literárias' não podem deixar de lançar

mão dele [...] Esse trabalho de previsão, portanto, é tudo menos superficial. Obrigando o leitor a requestionar suas interpretações, está na origem dessa ‘redescoberta de si’, que é um dos feitos essenciais da leitura (2002, p. 76-77).

Dessa forma, a antecipação está na estrutura dos textos literários como um elemento textual e, ao mesmo tempo, é um elemento desencadeador de emoção que facilita a leitura propriamente dita. O que leva o professor/mediador a pensar atividades de leitura que levem em consideração essas duas especificidades. Para ECO (2002), é através da antecipação que o leitor faz um passeio inferencial no universo extratextual e intertextual, usando seus horizontes de experiência e de expectativa para criar *capítulos fantasmas* para a obra – o leitor lança mão da coautoria para compor partes da história que podem se confirmar ou não. Logo, o leitor interage fomentando o diálogo entre sua imaginação e a trama do texto, apropriando-se de um mundo ficcional que se realiza dentro e fora dele.

É preciso, agora, distinguir as palavras predição e antecipação. Enquanto a predição, à luz de Kleiman (2016), é um exercício cognitivo para prever o futuro de maneira lógica, a antecipação dá origem a predições permeando-as de sentimentos, por isso, uma está dentro da outra.

Diante desse panorama conceitual, a **antecipação**, aqui, será compreendida como um elemento nas atividades de leitura que une duas perspectivas. A primeira, um estímulo emocional competente desencadeador de emoções, de sentimentos, de curiosidades, de memórias pessoais e coletivas. A segunda, uma estratégia metacognitiva, ativadora predições, de estabelecimento de metas para leitura e de conhecimentos prévios. Capaz de possibilitar a interação antes mesmo da própria leitura.

Dessa forma, a antecipação desenha horizontes de expectativas para a recepção do texto, abrindo veredas para a compreensão e as interpretações da obra, chamando o leitor para “o contrato da leitura” (JOUVE, 2002, p. 67), momento no qual o texto propõe as regras do jogo para sua recepção. Para chegar a um contrato de leitura, a antecipação pode ser usada; espera-se, com isso, levar o estudante, leitor real, a uma leitura ativa. Esse sujeito seria capaz de interagir competidamente com o texto, enfim, fechar os acordos propostos e se tornar um jogador audaz. Dito em outras palavras, é preciso envolvê-lo com o objeto lido de maneira a fazê-lo sair de si mesmo, para depois retornar a si como um ser mais completo, no entanto aberto a novas reformas, instigado sempre a fazer “o investimento pessoal do sujeito leitor” (JOUVE, 2013, p. 54).

Esse percurso teórico das emoções leva o professor/mediador da leitura a abandonar a concepção de que o estudante deva encaixar-se num modelo de leitor erigido socialmente ou sugerido nas páginas do próprio texto; deve-se encarar o estudante como

o leitor real, aquele que segura em suas mãos o livro e que apressado pelo tempo, mal tem tempo para ler. E não é só isso. O leitor real é aquele que tenta apreender o texto com a razão e a emoção. É também considerado leitor real, todo aquele que não tem medo de dizer: ‘Foi assim que senti’ e explicitar o que a obra literária nele suscitou (XYPAS, 2018, p. 13)

Assim, ao considerar os estudantes como seres formados de emoção e de cognição, considerando suas subjetividades como ponto de partida para estruturar as aulas de Literatura, pode-se ter leitores profundamente envolvidos com as propostas do professor/mediador.

Sobre essa suposta dicotomia: razão e emoção, Blanc (2006) traz os resultados de alguns experimentos feitos na perspectiva cognitivista. A psicóloga usa a observação de fotografias como atividade de pré-leitura de artigos jornalísticos, para depois realizar atividades de compreensão de textos. Ela separa as fotos em três grupos: positivas, negativas e neutras. Divide os sujeitos da pesquisa pelos grupos de fotos a que terão acesso; após a visão das imagens e leitura dos textos, serão submetidos a questões de verdadeiro e falso, classificadas em informações positivas e informações negativas. Em um dos textos usados, uma reportagem sobre a explosão de uma fábrica de produtos químicos, apresentou fotos positivas (momentos de festa na fábrica e propagandas), neutras (imagens da fábrica antes do acidente) e negativas (imagens da pós explosão, prédio e vítimas). Os sujeitos expostos às fotografias positivas e neutras acertaram mais questões de compreensão sobre informações positivas; enquanto os expostos às fotografias negativas acertaram mais questões sobre informações negativas. Esse estudo evidencia a relação íntima que as emoções induzidas pelas fotos têm com a compreensão do texto, aspecto cognitivo (racional) nitidamente influenciado pelas emoções induzidas pelas fotografias.

Por sua vez, Damásio, ao estudar o caso de Phineas Gage (e outros similares) – homem que teve o cérebro transpassado por uma barra de ferro tendo o setor do cérebro destinado às emoções extremamente prejudicado, enquanto o setor da razão foi mantido completamente intacto – descobriu que o desafortunado havia perdido as capacidades de planejamento e de julgamento mais básicas para manutenção da própria existência. Chegando, dessa maneira, a algumas conclusões sobre razão e emoção:

É provável que as estratégias da razão humana não se tenham desenvolvido, quer em termos evolutivos, quer em termos de cada indivíduo particular, sem a força orientadora dos mecanismos de regulação biológica, dos quais a emoção e o sentimento são expressões notáveis. Além disso, mesmo depois

de as estratégias de raciocínio se estabelecerem durante os anos de maturação, a atualização efetiva das suas potencialidades depende provavelmente, em larga medida, de um exercício continuado da capacidade de sentir emoções. (DAMÁSIO, 2012, p. 17)

O autor atrela o desenvolvimento de aspectos racionais de nossa mente a aspectos emocionais e o desenvolvimento dos dois a questões biológicas. Compreende, assim, a mente como uma expressão das singularidades do cérebro e propõe que tais singularidades são produzidas pela interação ser-ambiente, um sistema modelizante e modelizado.

Blanc e Damásio usam termos distintos para tratar do mecanismo de ignição para as emoções: enquanto a primeira usa “induzir”; o segundo usa “desencadear”. A palavra indução carrega o sentido de levar para dentro do outro a emoção pretendida, enquanto a palavra desencadeamento carrega o sentido de dar início a algo que se desenvolverá de maneira própria, a partir de elementos próprios do receptor do estímulo. Dado o entendimento de que cada ser na existência é dotado de singularidade intransferível e de que suas reações/emoções podem ser tão singulares quanto sua condição de ser vivente, dar-se-á preferência, neste estudo, ao termo **desencadear**.

A confluência da razão e da emoção na sala de aula também foi tema de reflexão de psicólogos apreciados na educação como Vygotsky e Wallon; para eles, a motivação que compreende inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Vygotsky reflete:

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia [por exemplo], mas também que a sintam. [...] As reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. (VYGOTSKY, 1926/2003, p. 121 apud BRASILEIRO, 2018, p. 33)

A emoção é tomada como instrumento pedagógico, objeto de aprendizado do professor, pois exerce influência direta na cognição em todos os momentos do processo educativo. Após extenso estudo pautado na observação de sala de aula e análise dos discursos nas relações em sala de aula, tomando como partida os pensamentos de Vygotsky e Wallon, Brasileiro (2018, p. 260) concluiu em sua pesquisa: “com a certeza de que as emoções, positivas ou negativas que construímos com nossos parceiros de interação, interferem no êxito ou não dos nossos propósitos”. Sejam quais forem os objetivos do docente, estes deverão passar pelas emoções dos envolvidos para que possam ser atingidos satisfatoriamente.

Levando em consideração o citado acima, Leite, coordenador do Grupo Afeto (parte do grupo de pesquisa ALLE/AULA, da Faculdade de Educação da Unicamp) que estuda as

relações afetivas na sala de aula, propõe, a partir de suas pesquisas, que a formação do leitor tanto quanto a construção de qualquer conhecimento da/na escola está ligada à formação de vínculos afetivos; pensando, dessa forma, a relação ensino-aprendizagem baseada no tripé sujeito-objeto-mediação. Assim, ele pesquisa a formação de leitores competentes a partir da relação da cognição com a emoção; chegando à conclusão de que “a constituição do leitor é um processo socialmente construído, determinado basicamente pela história de mediações sociais vivenciadas pelo sujeito, incluindo desde o ambiente familiar, passando pelas diversas situações sociais, até, obviamente, a escola” (LEITE, 2018, p. 271). Os sujeitos, considerados leitores competentes por suas escolas, revelaram que suas práticas de leitores se construíram ao longo de suas histórias de vida com mediações permeadas de afetividade. No entanto, aparentemente, os professores como mediadores efetivos inexistiram nessas formações. O psicólogo observa que tal fenômeno se deve a uma concepção de educação que silencia os afetos e dá ênfase a aspectos racionais.

Rouxel reflete também sobre as dificuldades encontradas pela leitura literária na escola que nega aos estudantes o direito de sentir:

Finalmente, a leitura literária escolar apresenta-se como uma leitura desencarnada, órfã e já, há muito tempo, cristaliza todas as críticas: tendência a generalização que destrói a unidade do texto. [...] O exercício escolar apresenta-se, pois, como um mal-entendido, como o fracasso programado de um encontro cujas vítimas são o texto e o leitor. A origem desse fracasso reside, em parte, na concepção autorreferencial da literatura que ainda prevalece, de forma consciente ou não, nas práticas escolares. (2013c, p. 192)

Tal disposição para o desmonte da leitura literária nas escolas parece ser da mesma ordem das que insistem em afastar as emoções das reflexões sobre o ensino-aprendizagem e o prazer das salas de aula.

Diante desse panorama teórico apresentado, o professor/mediador pode lançar mão das concepções da LS no aspecto do desencadeamento de emoções para proporcionar aos estudantes a possibilidade de tornar a leitura da obra de arte literária uma experiência. Para isso, a pré-leitura pode ser usada como um estímulo emocional competente para engajar os estudantes nas atividades propostas em sala de aula. Propiciando, assim, a sensibilização e a aprendizagem tão almejadas.

As abordagens da LS para o texto literário trazem alguns conceitos que dialogam amplamente com a proposta de desencadeamento de emoções em sala de aula. Rouxel (2013a, b, c), compreende escritor e leitor como abstrações do evento leitura-escrita, o que os retira dos locais típicos das abordagens tradicionais do ensino da Literatura. Enquanto o escritor

ocupa um espaço entronizado, o leitor amarga o espaço estreito dos silenciados pelo “o que o autor quis dizer”. Entendê-los como algo não fixo dá espaço para a multilocalidade do estudante, onde a cultura literária – construção identitária, visões de mundo e rede de referências – instituir-se-á como parte da vida do aluno. Essa rede de referências estabelecida pelos estudantes no diálogo da Literatura com outros textos, inclusive em outras semioses, chamada de **interleituras** (ROUXEL, 2013a), enriquece a relação dos estudantes/leitores com tudo que já foi lido anteriormente, podendo ser usada como ponto de partida ou de chegada de atividades de leitura. A autora propõe, ainda, que o ensino da literatura possa ter suas práticas baseadas em dois conceitos: interpretar e utilizar os textos. **Interpretar** é a compreensão social, uma forma de leitura coletiva, na qual os estudantes podem fazer referências a aspectos culturais e relações com objetos e conceitos fora do próprio mundo literário. Já **utilizar** é a compreensão individual, leitura na qual os estudantes darão vazão a suas emoções, relacionando os elementos da obra com suas memórias e/ou momento atual de suas vidas. As duas abordagens não se excluem, abrindo espaço para que o leitor se aproprie do texto literário, principalmente, através de textos do leitor tais como os diários de leitura, paráfrases, painéis, releituras; proporcionando, dessa forma, que o estudante/leitor se revele e se amplie em uma prática que leva a reflexão e a exposição de parte de seu mundo interno.

Para Jouve (2002), a leitura literária é uma redescoberta de si, um espelho que reflete não apenas o que está fora, na superfície da subjetividade dos sujeitos, mas o que está nas profundezas das mentes. Esse receptor refletido pela obra está na confluência de um leitor real – sujeito de história, de cultura e de traços psicológicos únicos – e uma figura abstrata proposta pelo texto. Em outros termos, “cada leitor reage pessoalmente a percursos de leitura que, sendo impostos pelo texto, são os mesmos para todos” (JOUVE, 2002, p. 44). Nesse processo, as emoções constituem parte importante da leitura, o engajamento afetivo é componente essencial para a apropriação da obra literária por parte do leitor, “a emoção é um índice que nos permite compreender como a obra significa” (JOUVE, 2012, p. 99). Por isso, esse autor descreve a relação dos leitores com a emoção a partir de dois conceitos: **emoção manifesta** e **emoção sentida**. Sobre eles, o autor reflete:

A emoção manifesta é aquela representada na obra – ou, mais exatamente, aquela à qual a obra *se refere*: podemos identificá-la como componente do texto sem necessariamente partilhá-la. Um romance pode pôr em cena personagens tristes, angustiados ou jubilosos sem suscitar no leitor tristeza, angústia ou júbilo. Do mesmo modo, o narrador pode qualificar determinado acontecimento de ‘horrível’ ou de ‘admirável’ sem provocar horror nem admiração. (...) A emoção sentida, em contra partida, não é aquela que o

texto denota ou exprime, mas aquela que ele produz no leitor. (JOUVE, 2012, p. 101)

Esse colorido emocional não objetiva nos ensinar sobre as emoções, mas sobre a relação dos seres humanos com as mesmas. Tratar disso em atividades de leitura é possibilitar aos envolvidos singular crescimento. Junto às emoções há mais dois elementos do texto literário narrativo que estreitam sua relação com o leitor, fazendo com que esse sujeito se aproprie da obra literária, a saber: o **narratário**, estruturas textuais que sugerem um leitor produzido pela obra, que pode ser intradieético (personagem explícito e/ou interpelado pelo narrador) e extradieético (sugerido pelas entrelinhas do texto) e as **estruturas fantasmáticas**, elementos do inconsciente do autor que se chocam com o inconsciente do leitor, assim, o comportamento arredo de determinada personagem traria à tona as lembranças de comportamentos arredios do próprio leitor em sua infância ou seu desejo de ser arredo nunca realizado, por exemplo; obviamente, elas estão no texto, porém só se realizam a partir do leitor como é afirmado por Jouve (2002). Ao dar destaque a tudo que estabelece um diálogo com os leitores, as atividades de mediação aproximam-se dos estudantes, podendo ampliar o significado da obra para os estudantes/leitores. Essa é a instância transformadora da Literatura; quando, na interação, o leitor encontra no texto a possibilidade de revelar-se para si mesmo.

A necessidade de superar os muros que se interpõem entre a condição de aluno, indivíduo institucionalizado na condição de aprendiz de uma cultura acadêmica, e a condição de leitor, indivíduo que lê por questões pessoais, deve ser desenvolvida através de atividades que trabalhem a competência fruitiva dos estudantes, Feres a conceitua:

a competência fruitiva diz respeito ao conjunto de habilidades que o leitor deve dominar não só para perceber as sensações provocadas pelas estratégias analógicas articuladas na tessitura do textual, como também para criar um ‘estado de aceitabilidade favorável’ a fim de deixar-se afetar interiormente pelo texto; a fruitiva é a ‘competência maior’ necessária à leitura literária (embora não seja exclusiva dela) (2010, p. 127)

Fruir o texto possibilita superar as dificuldades que rondam os estudantes. Isso possibilita levar o leitor à experiência afetiva e à cognitiva citadas anteriormente, imprimindo em seus espíritos as condições para a formação de um leitor competente. Como afirma Almeida:

Ao contrário de duas paralelas que nunca se interseccionam, a emoção e a inteligência são duas linhas do desenvolvimento que, percorrendo equilibradamente seu percurso, cruzam-se continuamente, superpondo-se uma à outra quando necessário” (1999, p. 82)

Portanto, o leitor competente deve ser aquele capaz de usar sua emoção e sua inteligência nos momentos devidos, tornando a aula de leitura a experiência formadora mais completa tão almejada pelos professores de Literatura.

Para, a partir daí, mergulhar no prazer do texto, como defendido por Barthes (2009). Essa fruição é estar à deriva em rio caudaloso de ilusões, onde os sentidos obedecem unicamente aos ditames de uma consciência seduzida pelo texto. Indissolavelmente ligado à obra, o leitor desperta para si e para o mundo, onde suas visões transbordarão de tons fortes, diferente do que lhe fora pintado nas cores esmaecidas de uma vida resumidamente prática.

Para atingir tais objetivos, a pré-leitura precisa se tornar a porta de entrada para a fruição. Retoma-se, aqui, Jouve quando ele afirma que a leitura é o choque dos inconscientes do autor e do leitor, acrescentando a eles o inconsciente do professor/mediador, formando o tripé defendido por Leite (adaptado para situação de leitura): leitor-texto-mediação. Pois, em suas atividades, esse professor/mediador traçará uma trajetória de leitura para o estudante a partir de suas experiências pessoais, fazendo escolhas metodológicas, sugerindo interpretações possíveis através da estruturação da aula; a qual, segundo a LS, deve se apresentar aberta para transformação, tendo o estudante, também, como agente.

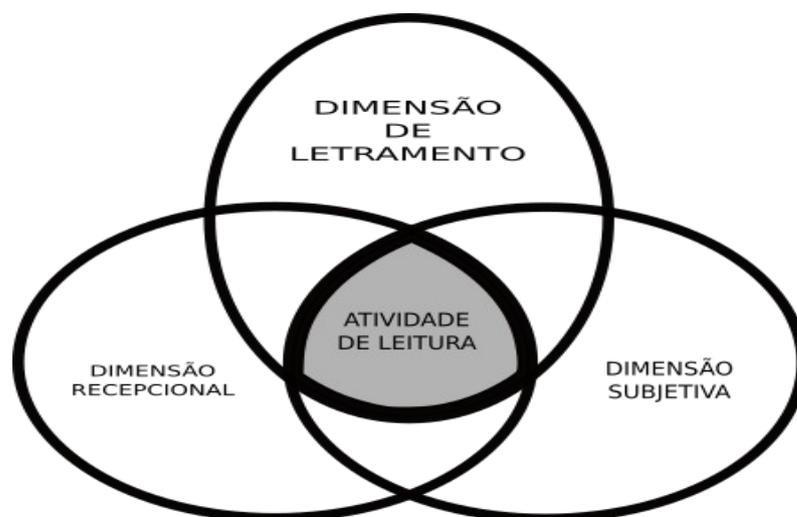
Para chegar aos objetivos acima descritos, o professor/mediador desenvolverá, então, atividades levando em consideração três dimensões:

A) **dimensão de letramento**, são observados os leitores: seus gostos, suas histórias, suas condições sociais e infraestrutura fornecida pela escola (sala, número de participantes, exemplares do texto à disposição, tempo pedagógico disponível para a atividade, ...) para a realização das aulas de leitura;

B) **dimensão recepcional**, são observados aspectos formais do texto, preciosismos estéticos e sua importância cultural; e

C) **dimensão subjetiva**, são observadas as experiências do próprio mediador com o texto que será lido.

Figura 1 - Diagrama atividades de leitura



Fonte: autor

Sejam atividades de pré-leitura, leitura ou pós-leitura, tais dimensões devem ser levadas em consideração para que o estudante saia de uma possível condição de exterioridade e venha a compreender que a Literatura dirige-se para ele. Superando, assim, os muros que o separam das práticas de leitura na escola.

Nessa direção, com o uso do estímulo emocional competente, a pré-leitura pode significar o êxito nas atividades que devem ir em direção da construção não só de um leitor competente, capaz de compreender a obra, mas de um leitor ativo. Agente em seu processo de leitura, livre para recriar/criar a obra, que deixa de ser parte de um patrimônio cultural frio e distante dele e passa a integrar sua subjetividade.

Para finalizar, é preciso tratar aqui do conceito de clássico que não é um ponto pacífico. Suas inúmeras concepções foram debatidas largamente, desde um modelo, passando por uma oposição radical ao atual até a pretensa universalidade da obra de arte. Compagnon reflete sobre uma definição que tende a dar aos clássicos ares de perfeição:

o clássico transcende todos os paradoxos e todas as tensões: entre o individual e o universal, entre a tradição e a originalidade entre a forma e o conteúdo. Essa apologia ao clássico é perfeita, perfeita demais para que suas costuras com o tempo não cedam com o uso (2003, p. 235)

Com efeito, esse entendimento não leva em consideração as peculiaridades históricas, as concepções teóricas e a relação com o público. Apesar das limitações desse conceito, os

clássicos, para o autor, têm espaço reservado em nossa sociedade como patrimônio cultural, vistos como uma tradição “cujo sentido é preciso compreender. [...] é preciso manter” (Compagnon, 2003, p. 239). Entretanto, tais concepções ainda não dão conta de conceituar o que é clássico.

Por sua vez, Ítalo Calvino reflete sobre o que seria um clássico, a partir da observação da cultura de suas experiências com leitura, chega a estabelecer quatorze conceitos, dos quais alguns são particularmente interessantes para o professor/mediador que deseja levar tais textos para a sala de aula. O primeiro analisado aqui será: “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 2007, p. 10). Ao deixar tais marcas inesquecíveis num leitor e num público, a obra se inscreve na cultura de tal forma que nomes, frases, personagens e até lugares contidos na obra passam a circular entre os membros de determinados grupos sociais e muitas vezes até entre analfabetos. Tal influência é tão forte que há pessoas que chegam a duvidar de que aquele elemento não é realidade, “será que isso é de um livro mesmo?” Ao ouvir o nome Capitu, no Brasil, há uma pergunta que circula: “será que ela traiu?”, mesmo sem ler “Dom Casmurro” de Machado de Assis, a heroína da dúvida ocupa um espaço importante no nosso inconsciente coletivo. Tal afirmação corrobora com o próximo conceito.

“Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura” (CALVINO, 2007, p. 11). Obras como “Dom Casmurro” circulam pelas ideias de nossa cultura tão fortemente que é praticamente impossível que outros autores dos mais variados gêneros literários ou cinematográficos não tenham sofrido alguma influência; ou mesmo, a própria obra tenha sofrido diversas adaptações. Apesar disso, não se pode afirmar que os clássicos atendem às expectativas de todos, o que nos leva ao próximo conceito.

“Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe” (CALVINO, 2007, p. 12). Distante das águas tranquilas do consenso, um clássico transborda de polissemias e singularidades. Diferentes críticos, em diferentes épocas, sugerem um ponto final para o entendimento da obra, mas são calados pelas águas caudalosas da inventividade que abrem afluentes para as mais diversas direções. Como ler “Água-viva” de Clarice Lispector? Qual o gênero da obra? Romance? Poema em prosa? Ensaio? Monólogo? Se há uma resposta para essas perguntas, com certeza, não está nas mãos dos críticos, mas nas dos leitores que navegam por essas águas. Esse peculiar encontro com o sujeito leitor é tema do próximo conceito.

“Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 2007, p. 12). É um choque de singularidades: um livro invulgar contra uma subjetividade única; os destroços dessa colisão são chamados de ineditismo. Não há comentário anterior ou posterior a leitura que substitua a experiência estética que, por assim dizer, não se esgota. O que nos leva a concluir...

“Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 2007, p. 11). Como nós nunca cessamos o humano em nós, os clássicos nunca cessam os reflexos do humano em seus jogos de espelhos. Em “Grande Sertão: veredas” de Guimarães Rosa, a cada nova leitura uma nova vereda é percorrida, onde um novo reflexo do humano se distingue; Riobaldo parece nos conduzir a espelhos diferentes em cada encontro.

O que daria aos clássicos esse poder de fluidez e permanência ao mesmo tempo? Para Jouve, as obras tidas como exemplares de grande literariedade, ou como dito acima clássicas, são uma articulada confluência entre forma e conteúdo: “Podemos, então, afirmar que toda obra considerada hoje como literária foi, em dado momento, acolhida como esteticamente bem sucedida” (2012, p. 47). A escrita encanta a cognição, cristaliza a obra como exemplo único de execução da língua, enquanto o conteúdo lança luz sobre nossa condição social e pessoal, “Toda vez que uma obra aborda uma das grandes questões com as quais somos confrontados, adquire um alcance geral que explica a persistência do interesse que dispensa a ela” (2012, p. 124). Esse alcance e essa persistência podem ser a ampliação para os conceitos de clássico trazidos aqui.

Fazer com que os estudantes encontrem seus próprios clássicos, construam seus próprios conceitos sobre as obras lidas, sejam expostos a estímulos emocionais competentes, passando pelo retorno a si compõem uma equação para a formação do sujeito leitor.

3 INSTRUMENTOS DA MENTE

Cada uma mais importante que a outra o professor fez uma ótima atividade com todos nós da sala e se for pra dar uma nota de 0 a 10 eu dou 10!! =) (LORENA, Diário 09/10/2019)

3.1 A PESQUISA

Para responder à pergunta norteadora deste trabalho, a saber: **em que condições despertar emoções causadas por antecipações durante a pré-leitura de textos literários pode desencadear estados de aceitabilidade do sujeito leitor diante de Clássicos?** foram feitas escolhas metodológicas que levaram em consideração os fatores psicológicos e sociais que envolvem situações de atividades de leitura em sala de aula. Tais complexas interações estão baseadas em tripés: currículo-texto-professor, estudante-escola-professor e estudante-texto-professor. Cada elemento citado apresenta-se com aspirações muitas vezes distintas. O currículo se investe do adjetivo oficial e se impõe como exigência das redes oficiais. A escola tem um projeto político pedagógico próprio, que se equilibra entre as exigências da rede e as necessidades da comunidade escolar. O texto tem suas especificidades estéticas. Os estudantes têm suas próprias aspirações enquanto indivíduos. Por fim, os professores tentam concatenar essas forças, muitas vezes contrárias, em direção as suas próprias convicções. Destacam-se nesses encontros, que têm a sala de aula como palco, as formas únicas como cada ator desempenha seu papel, como consegue dar conta das demandas da educação de maneira muito particular. Seja docente, seja discente as soluções encontradas são, de certa forma, intransferíveis *ipsis litteris*. O que me levou a **pesquisa qualitativa**, onde observei cada indivíduo e cada situação como um fenômeno em separado, uma expressão das particularidades que constituem as formas de ser, ver e agir no mundo que compõem a aprendizagem. Essa abordagem, no entanto, não invalida a possibilidade da transposição dos conhecimentos produzidos aqui para outras situações, afinal, estar em sala de aula é adaptar-se.

Cada professor deve ser capaz de concretizar em práticas, o conhecimento que circula em nossa sociedade. Para Bortoni-Ricardo “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”

(2008, p. 46). Para tornar factível a afirmação anterior, esta pesquisa será feita nos moldes de uma pesquisa-ação:

[...] Um dos principais objetivos dessa proposta [que] consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. (THIOLLENT, 2011 p. 14)

Assim, uma prática usada em sala de aula que parte de uma reflexão teórica retorna para um de seus agentes tornando-se teoria. Esse movimento facilita o reconhecimento e consequente uso dessa possível solução por parte de outros docentes.

O professor pesquisador, por assim dizer, está nas duas pontas na produção desse conhecimento pedagógico (empirismo e epistemologia). O que dá a ele uma possibilidade peculiar no meio acadêmico, testar o que teoriza. Em primeiro momento, tal posição trouxe-me o desafio de superar o paradoxo agente-pesquisador, para isso, dei vazão ao aspecto pesquisador de minha condição profissional. Paradoxo superado sem grandes dificuldades, pois foi sempre o aspecto pesquisador da docência que esteve à frente em cada planejamento, adaptação de atividade, análise de conteúdo, observação de comportamentos das turmas e autoavaliação de minha carreira. Agora, lanço mão desse adjetivo para fazer com que através da pesquisa-ação, eu chegue cada vez mais perto de formar leitores literários competentes. Para tanto, afino minhas reflexões teóricas e práticas pedagógicas com os objetivos próprios da pesquisa-ação: resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento.

Para tanto, a pesquisa se realizou em duas frentes: uma teórica e uma prática. A teórica buscou, a partir de uma experiência minha com pré-leitura (DL), compreender o fenômeno de engajamento do estudante em atividades de leitura a partir do uso de antecipações à luz da LS em seu aspecto de desencadeamento de emoções e, finalmente, analisar os resultados da intervenção. Já a prática, observando as reflexões teóricas, deu conta do planejamento, aplicação e observação das atividades de leitura que compuseram a intervenção. Para dar conta disso, a análise documental (revisão, ampliação das teorias e análise do material produzido pelos estudantes durante a intervenção) e observação de campo foram utilizadas nesta pesquisa qualitativa.

3. 2 OS LEITORES

A Escola Senador Novaes Filho da rede oficial estadual de Pernambuco, situada na rua Dona Maria Lacerda, S/N Várzea Recife-PE código INEP 26127512, foi escolhida por: 1) ser o ambiente de atuação do pesquisador, exigência do programa; 2) apresentar altos índices de indisciplina e violência; 3) estar no nível elementar II na avaliação externa Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE); 4) estar situada num bairro tradicional do Recife que ferve culturalmente e 5) sua comunidade escolar se declarar “não leitora” (resultado de pesquisas realizadas, no primeiro bimestre, pelos estudantes do 9º ano em atividade conjunta envolvendo língua portuguesa e matemática sobre os hábitos de leitura na escola).

Os sujeitos escolhidos são os 42 estudantes de 9º ano A do Ensino Fundamental da Escola Senador Novaes Filho de ensino regular do ano de 2019. A turma foi pesquisada por: 1) ter uma vivência restrita à escola no que tange ao contato com o texto literário canônico; 2) apresentar dificuldades com leituras em algumas avaliações diagnósticas realizadas na escola e 3) estar num momento importante de transição para o ensino médio quando entrarão em contato com o ensino da literatura canônica. Para cada atividade, três diários comporão o *corpus* a ser analisado: um estudante que participou ativamente da roda de leitura, um estudante que participou moderadamente na roda de leitura e um que não participou ativamente. Cada estudante escolheu livremente um pseudônimo para uso nesta pesquisa.

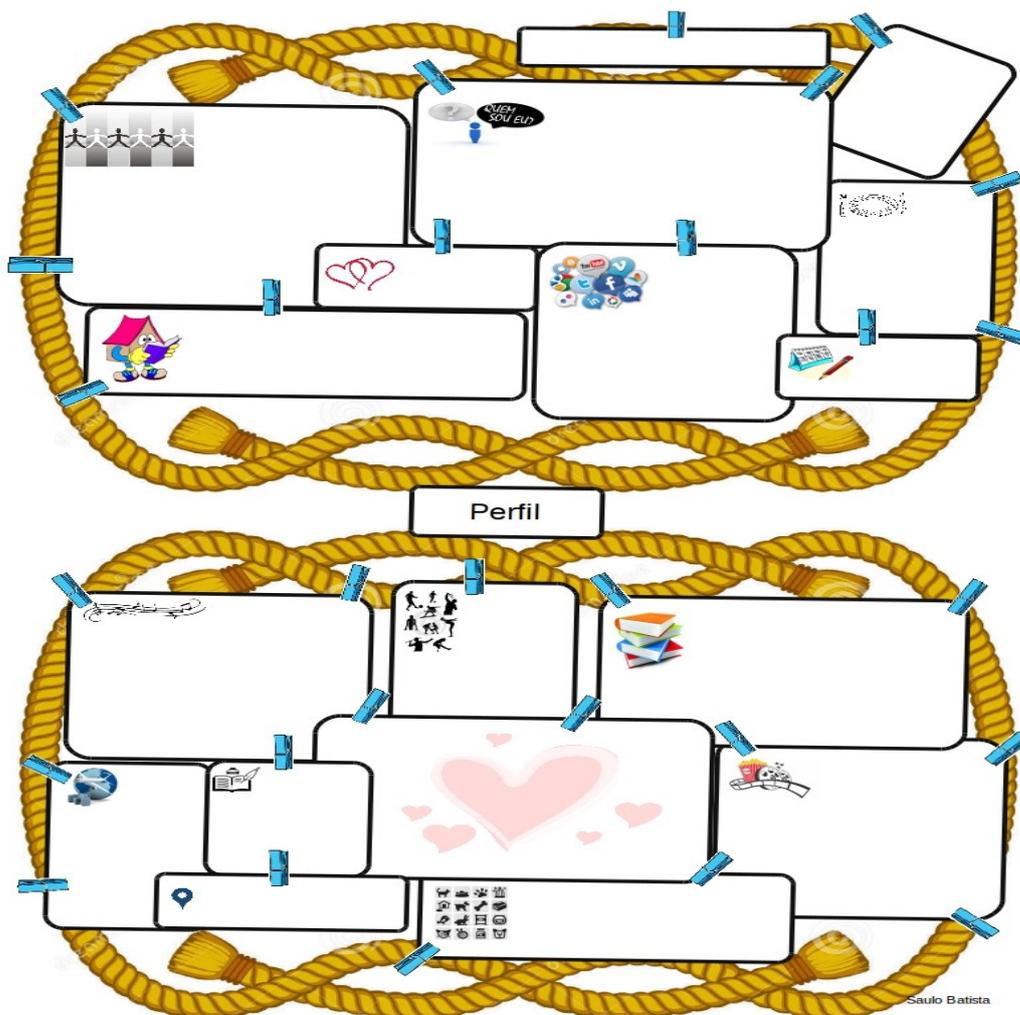
A partir de um pequeno projeto sobre identidade, autoconhecimento e argumentação oral realizado também com o objetivo de traçar um perfil da turma, obtive alguns números que merecem nota.

O projeto sobre identidade, que durou todo o primeiro bimestre do ano da pesquisa, intercalando-se com outras atividades e conteúdos, inicia-se com tarefas que usaram textos literários (“Traduzir-se” de Ferreira Gullar, “Quem sou EU?” de Luiz Fernando Veríssimo e “Você é o que gosta” de Martha Medeiros). Após algumas discussões envolvendo o conteúdo dos textos e as noções de identidade trazidas pela turma e ampliadas pelos textos, produzimos um texto com o tema “5 fatos sobre mim”. Em seguida, um perfil² (modelo abaixo) foi preenchido pelos alunos, exposto em um varal, funcionando como uma rede social analógica, quando algumas tarefas envolvendo a leitura dos perfis uns dos outros foram feitas: 1)

2 Perfil inspirado num instrumento de diagnose, chamado de PIBIDquest, aplicado pelo Programa de Iniciação a Docência, PIBID Português UFPE. Projeto no qual o professor-pesquisador atuou de 2011 a 2018. O questionário, assim como o perfil da atividade, fazia um levantamento dos gostos da turma para planejar atividades mais afinadas com as preferências dos estudantes.

procurar no perfil de um amigo algo que desconhecia sobre ele; 2) procurar no perfil de um colega com o qual haja pouca aproximação algo parecido consigo e 3) apresentar oralmente essas descobertas. Os perfis individuais forneceram dados para criação de 14 listas e 10 gráficos, que mapearam os gostos da turma, foram quantificados e expostos redes sociais mais acessadas, pratos preferidos, atividades de lazer, livros mais lidos, filmes e séries mais assistidas entre outras coisas. Tal compilação foi apresentada aos estudantes, que foram desafiados a argumentar sobre os primeiros lugares de cada item. Abaixo a imagem do perfil a ser preenchido pelo estudante.

Figura 2 – Rede social todos juntos e misturados

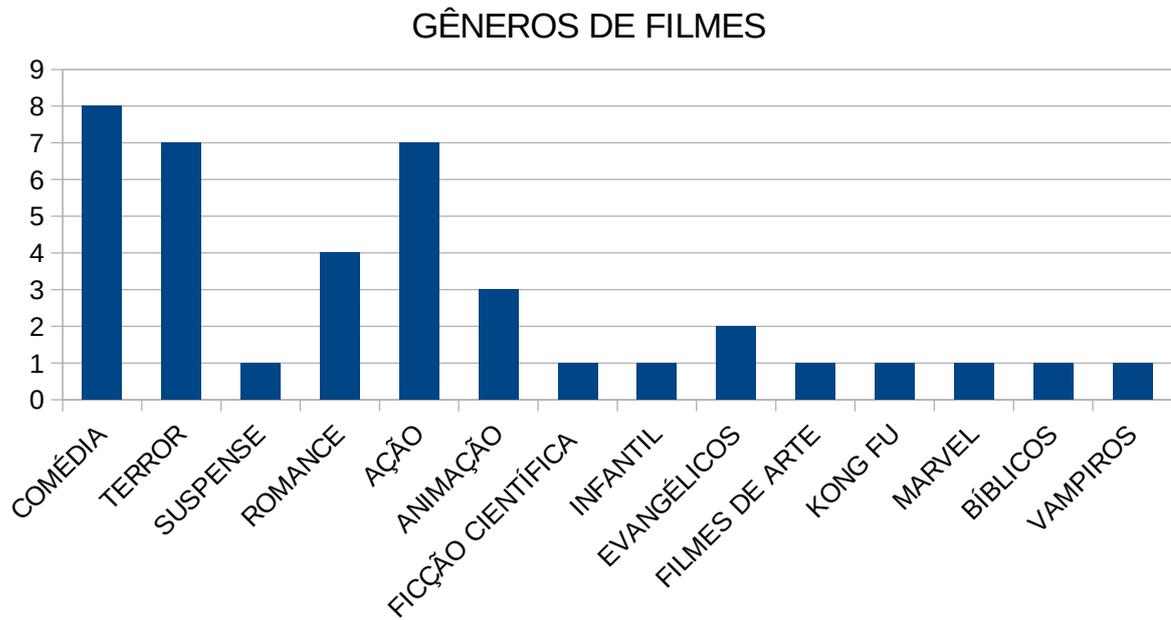


Fonte: autor

Dos 42 estudantes, 37 preencheram os perfis. Observaram-se, aqui, as interleituradas (ROUXEL, 2013a) da turma, como essa rede de relações entre textos nas diferentes semioses pode contribuir para a formação de um gosto literário. No primeiro gráfico, analisado abaixo,

(gêneros de filmes), tem-se um panorama dos gostos dos gêneros narrativos visitados e comentados pelos estudantes. Comédia, terror e ação estão em destaque em suas preferências, cerca de 25% dos estudantes citaram tais gêneros.

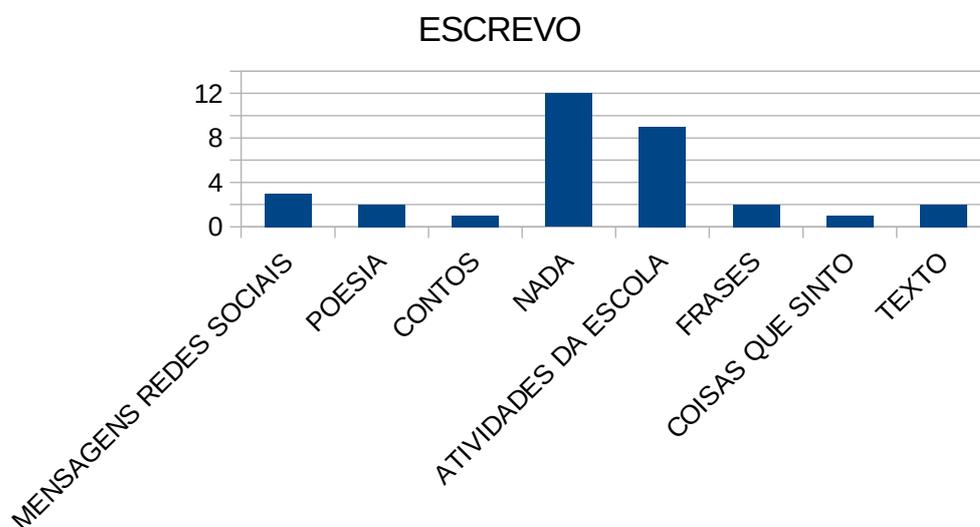
Gráfico 1 - Gêneros de filmes



Fonte: autor

No segundo gráfico analisado, temos os hábitos de escrita, alguns estudantes não chegaram a preencher esse espaço do perfil, o que foi contabilizado como “nada”. Se somarmos os 12 estudantes que responderam nada com aqueles que responderam que escreviam unicamente as atividades escolares, temos 21 ocorrências, o que corresponderia a mais de 50% da turma.

Gráfico 2 – Hábitos de escrita

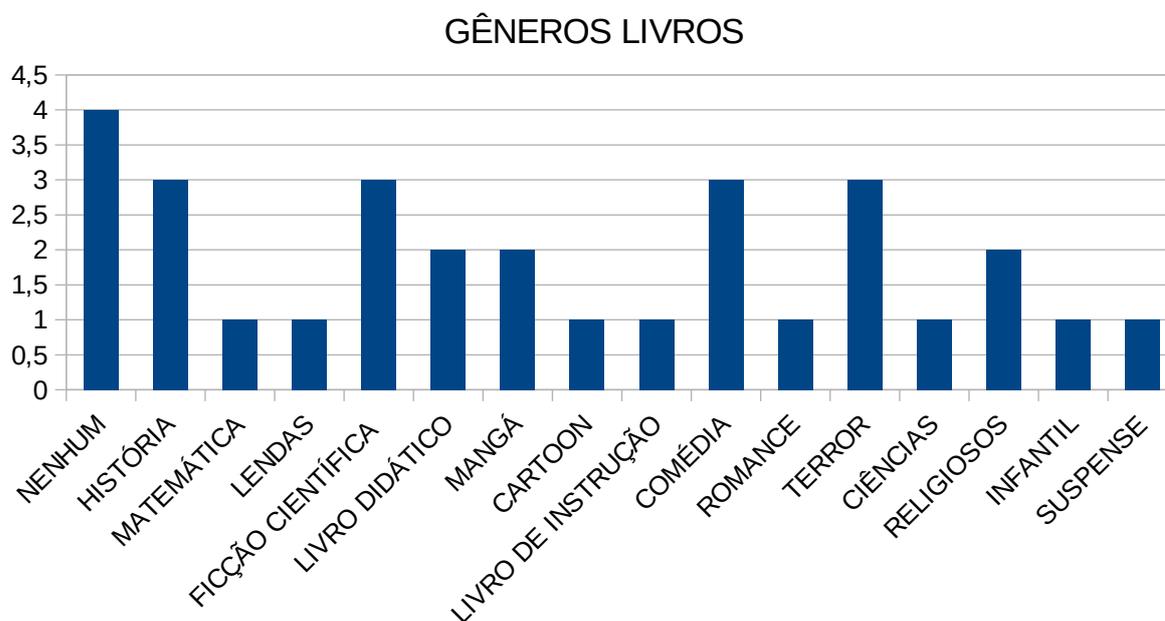


Fonte: autor

Apesar disso, esses números não podem ser considerados definitivos. Uma estudante confidenciou-me que escrevia o que sentia em folhas soltas “um diário, professor, mas eu que não boto isso pra ninguém”, e uma outra, em sua apresentação, declarou que as redes sociais vivem “entupidas” de jovens e adolescentes, seria impossível que alguém escrevesse “nada”. Tais reflexões feitas pelas alunas podem nos revelar que os números não são expressão máxima da verdade. Há uma possibilidade de que “certas verdades” sobre nossos estudantes sejam reveladas com mais tempo de observação e mais atividades que visem revelar seus hábitos letrados.

O terceiro dado trazido aqui é sobre os hábitos de leitura, explicitados através dos gêneros de livros declarados pelos estudantes. A maior diversidade de gêneros de livros em comparação aos gêneros de filmes traz à luz hábitos mais diversos e menos estereotipados pela indústria cultural. Apenas aproximadamente 10% dos alunos declararam “nenhum livro”, o que vai de encontro ao senso comum que coloca os estudantes de escola pública na condição de não leitores.

Gráfico 3 – Hábitos de leitura



Fonte: autor

Apesar desse dado animador, nenhum estudante mencionou livros clássicos e o alto índice de gêneros não literários possivelmente revelam um contato limitado com a tradição literária considerada clássica. Feita a análise dos gráficos, é necessário, agora, deter-se na descrição do perfil da turma.

A turma ocupa uma sala que apresenta alguns problemas estruturais: as tomadas não estão funcionando, há duas goteiras consideráveis (uma no quadro branco e outra no centro da sala), não tem porta e algumas janelas foram arrancadas. Entre os estudantes, há duas grávidas, inclusive uma delas abandonou o ano letivo e três alunos especiais com deficiência intelectual, dos quais um ainda não foi alfabetizado (esse é acompanhado por uma auxiliar de educação especial). A turma se apresenta disposta a colaborar com as atividades. Apesar de algumas dificuldades com falas públicas e com escrita, os estudantes parecem dispostos a superar suas limitações com a produção textual. Não há casos de *bullying* e, aparentemente, os estudantes se tratam com certa cordialidade. No mais, eles são típicos exemplares de nosso tempo: apressados, entediados e conectados com o mundo virtual.

3.3 O CORPUS LITERÁRIO

Na introdução, foi anunciada uma predileção pessoal pelos clássicos, onde discorri sobre sua importância na educação, no capítulo anterior foram feitas algumas reflexões sobre o conceito de clássico. Agora, faz-se justificar as escolhas do *corpus* feita para a intervenção, bem como os elementos textuais que foram levados em consideração para elaborar as atividades.

Diante de tais reflexões, os autores clássicos escolhidos para as atividades aqui propostas estão entre os mais aclamados pela crítica: Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Machado de Assis. Cada um, à sua maneira, marcou a história da literatura brasileira. A seguir, algumas considerações sobre cada autor, justificando suas escolhas e um breve comentário sobre cada conto escolhido para compor o corpus da intervenção.

Segundo Bosi (1994, p. 433) “Guimarães Rosa é um desafio à narração convencional porque os seus processos mais constantes pertencem às esferas do poético e do mítico. Para compreendê-lo por inteiro é preciso repensar essas dimensões da cultura [...]”, expor os estudantes a essa quebra/proposta; ampliando, assim, seus mundos. No livro *Primeiras Estórias*, encontra-se o conto *A menina de lá*, que apesar de seu tamanho reduzido em comparação a outras obras do autor, não perde a profundidade típica, parece ser uma boa forma de apresentá-los a tal experiência estética. Seu narrador-personagem, provável irmão mais velho da protagonista, apresenta uma família típica desse sertão: um pai trabalhador rural, uma mãe religiosa e uma tia agregada. Os quatro viviam um misto de devoção, medo e incompreensão diante dos supostos milagres de Nhinhinha. O conto opõe emoções primárias – surpresa, diante da filha incomum; medo, diante de fatos inexplicáveis e felicidade, diante da “santa” que haviam concebido – vivenciadas fortemente no microcosmo familiar contra as secundárias – vergonha, diante da possibilidade de tudo não passar de ilusões e o ciúme e a admiração que uma figura incomum como aquela poderia causar num mundo que não se abre para o mistério. Nessas emoções manifestas, está um dos conflitos da narrativa. O passeio pelas emoções chega a seu ápice quando culpa e tristeza dão as mãos na hora de decidir o enterro da menina “O Pai, em bruscas lágrimas, esbravejou: que não! Ah, que, se consentisse nisso, era como tomar culpa, estar ajudando Nhinhinha a morrer...” (ROSA, 2005, p. 69). O narratário extradiegético estaria fora tanto do microcosmo familiar quanto do macrocosmo, outros parentes e os moradores da cidade; seria um indivíduo capaz de perceber o sistema de crenças e os símbolos cristãos envolvidos por, de certa forma, pertencer a uma cultura

judaico-cristã que propõe um cristo infantil de pensamentos surpreendentemente adultos e filosóficos, fato percebido pelas falas da protagonista que criara imagens poéticas aos quatro anos de idade “*Tatu não vê a lua*” (ROSA, 2005, p. 65), emolduradas por uma quietude transcendental e um comportamento adulto. Obviamente, não há como definir que determinadas estruturas atinjam o leitor (estruturas fantasmáticas), porém há certo apelo a nossas memórias mais tenras, como o encantamento pelos animais vivenciado pela protagonista, sua súbita alegria diante do arco-íris supostamente criado por ela, entre outras.

Sobre a obra de Clarice Lispector, Bosi (1994, p. 424) afirma que “há na gênese dos seus contos e romances tal exacerbação do momento interior que, a certa altura do seu itinerário, a própria subjetividade entra em crise”. Nessa terra movediça, os textos se constroem em duas linhas narrativas: uma interna às personagens, enfocando a crise do *eu* e outra externa às personagens, fazendo emergir em suas relações sociais uma fração de seus vastos e conflituosos mundos internos. Ao propor esse tipo de leitura, ou seja, a recepção da crítica sobre a obra em questão, o professor/mediador possibilita a ampliação dos horizontes de expectativas dos estudantes diante de estruturas narrativas e profundidade das personagens.

Em seu livro *Laços de Família*, o conto *A menor mulher do mundo* traz uma personagem africana representada em uma foto que penetra nos lares de famílias brancas de classe média de uma sociedade que atribui preço a qualquer coisa, inclusive um extravagante exemplar de ser humano de quarenta e cinco centímetros, que logo é coisificado, despertando emoções intrigantes por onde sua fotografia passa. A lassidão permeia a ação de todas as personagens que têm a posse, compaixão e aversão como emoções manifestas. A cada lar visitado, tais emoções tornam-se cada vez mais complexas, em alguns momentos, a única solução é desviar os olhos do fato/foto e de si mesmo. O narrador observador conserva uma segura distância emocional dos acontecimentos e monólogos internos desencadeados por Pequena Flor. Sem o julgamento do narrador, o narratário extradiegético deve se ver sem máscaras em um dos membros dos lares visitados ou mesmo no pesquisador. Por isso, presume-se esse narratário não africano ou afrodescendente, branco, classe média, pessoa típica, sem peculiaridades à mostra. E, por fim, em certa medida, todo monólogo interior poderia funcionar como uma estrutura fantasmática.

Sobre Machado de Assis, Bosi (1994, p. 182) afirma que “a ficção machadiana constitui, pelo equilíbrio formal que atingiu, um dos caminhos permanentes da prosa brasileira na direção da profundidade e da universalidade”. Poderosa referência na cultura brasileira a obra de Machado de Assis marca à lâmina fria e aguda a visão que a burguesia carrega de si mesma. Desnuda os tipos humanos em um estilo firme e audaz, trazendo para os estudantes

um século que definitivamente não ficou para trás do ponto de vista das relações humanas, pois nessa leitura, descobre-se o velho disfarçado de novo que nos cerca. No conto *Ideias do canário*, a surpresa e a admiração são as emoções manifestas que dão base a todo desenrolar da narrativa; Macedo se depara com um pássaro falante e filósofo que o encanta, despertando nele uma ambição quase incontrolável. O narrador-personagem parece estar entre esse grupo de amigos incrédulos com as quais Macedo dividiu sua história, ele não dá conta do paradeiro do protagonista, simplesmente se coloca como um reproduzidor das palavras do pesquisador, sem juízos de valor ou supostas alterações na narrativa original. Seus narratários intradieгéticos são os colegas pesquisadores. Em vários momentos na narrativa, ele fala para “iguais”, o que se transfere para o narratário extradiegético que, seguindo os preceitos da época, é um burguês de formação e convicção positivistas. Por fim, o encontro com animais falantes, elemento presente em textos destinados à infância pode configurar uma estrutura fantasmática.

Para proporcionar aos estudantes o encontro com uma obra completa e superar dificuldades com número de exemplares para realização das atividades, optou-se pelo uso de contos, conceituados como:

designação da forma narrativa de menor extensão e se diferencia do romance e da novela não só pelo tamanho, mas por características estruturais próprias. Ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando a abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo (SOARES, 1993, p. 54)

Esses contos foram apresentados e devidamente trabalhados na intervenção na ordem dada acima, pois indo dos mais recentes ao mais antigo dar-se-á uma progressão do mais próximo ao mais distante das realidades dos estudantes. Tal movimento não estabelece um juízo de valor ou complexidade, cada texto é clássico a sua maneira, pois quem deve julgar a complexidade ou o valor do que lê é o leitor, personagem central nas atividades de leitura.

3.4 AS ATIVIDADES

Esta seção irá se deter nas atividades de pré-leitura, que são o foco desta pesquisa. As outras atividades serão devidamente descritas no relato da experiência à frente. Para cada conto, foram desenvolvidas tarefas que, baseadas nas discussões feitas acima, tentam envolver o sujeito leitor e chamar sua atenção para os elementos que podem proporcionar uma prazerosa, reveladora e construtiva viagem por esse mundo que se abre para ele.

Como elementos a serem observados nos textos para elaboração de atividades recorri ao **narratário extradiegético** (JOUVE, 2002), percebido por elementos textuais que podem provocar o leitor real quando ele se identifica ou refuta esse perfil traçado para ele; às **emoções manifestas** (JOUVE, 2002), quando o texto recorre diretamente a descrição das emoções para compor uma cena e, dessa forma, possivelmente envolver o leitor e às **estruturas fantasmáticas** (JOUVE, 2002), elementos textuais que, emergindo do inconsciente do autor, estão presentes no texto, podendo assim, a depender desse leitor real, haver um encontro com o inconsciente do sujeito leitor.

As tarefas propostas devem formar um todo que constitua um estímulo emocional competente (elementos temáticos ou estéticos que funcionem como um gatilho para as emoções), para isso, Jouve (2012) propõe que o conteúdo das obras é o elemento que mais atrai o leitor, transformando sua relação com o texto, não importando a época ou a origem da obra. Cosson corrobora com isso quando afirma que boas atividades de pré-leitura “são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação ou uma questão ou posicionar-se diante de um tema” (2018, p. 55). Esse tema tratado como o porvir da obra pode assumir vários formatos: cópia, paráfrase, metadiscurso, escrita criativa, desenho, ... Todos eles resultam de “uma leitura subjetiva sem a qual não existe experiência literária” (ROUXEL, 2013 a, p. 187).

Para desenvolver as atividades recorreu-se às **rodas de leitura** e às **rodas de conversa**, que funcionaram como formas de interação que constroem e ampliam sentidos já trazidos por seus membros, rasgando o véu da individualidade ao proporcionar encontro com emoções diversas na coletividade. Lebrun (2013, p. 141) afirma que “o debate e a escrita estão na base de uma atividade crítica de leitura literária; trata-se de ultrapassar a expressão da subjetividade para construir sentidos e desenvolver competências de leitura dentro de uma experiência ora singular, ora coletiva”. Dessa forma, através dessa interação houve a possibilidade de melhor desenvolver a leitura dos estudantes.

O **lúdico** pode tanto aprofundar a leitura da obra literária como defende Cosson (2018), quanto, a partir da vivência sinestésica do tema, desencadear emoções. Promovendo o engajamento na leitura, desenvolvendo a competência fruidora.

A **degustação literária** pode ser usada para desencadear a curiosidade, o levantamento de hipóteses e a definição de metas para a leitura, além de como defende Jouve (2002) colocar o leitor no ritmo proposto pelo texto.

De acordo com o conceito de pré-leitura discutido em O “Império” da cognição, a dimensão interdiscursiva foi tratada em aula anterior à intervenção, quando observei a

dificuldade dos estudantes com a estrutura da narrativa. As atividades que seguem usam, a depender de cada proposta, a intertextualidade, a transposição semiótica e o elemento lúdico.

A seguir as atividades de pré-leitura serão descritas na sequência em que foram aplicadas, organizadas por texto usado na intervenção.

3.4.1 A menina de lá

A) Leitura do “Poema Brasileiro” de Ferreira Gullar, obra que questiona a realidade brasileira a partir da mortalidade infantil no estado do Piauí. (intertextualidade)

B) Separação aleatória dos estudantes, a partir de um sorteio, fazendo-os sentar em dois grupos: os mortos e os sobreviventes. (lúdico)

C) Proposta para que cada estudante justifique e/ou narre sua morte ou vida. Discussão sobre o que leva a uma mortalidade infantil tão alta. (roda de leitura)

D) Questionamento: *E se entre as crianças houvesse uma escolhida divina, uma santa?* (roda de conversa)

E) Leitura e discussão do fragmento:

Decidiram de guardar segredo. Não viessem ali os curiosos, gente maldosa e interesseira, com escândalos. Ou os padres, o bispo, quisessem tomar conta da menina, levá-la para sério convento. Ninguém, nem os parentes de mais perto, devia saber. Também, o Pai, Tiantônia e a Mãe, nem queriam versar conversar, sentiam um medo extraordinário da coisa. Achavam ilusão. (ROSA, 2005, p. 67)

No trecho, as personagens pactuam o silêncio contra um mundo de pessoas importantes e incompreensivas. O que há de tão importante para esconder? Por que tanto medo e dúvida? Tais perguntas podem gerar uma discussão e um possível engajamento na leitura.

3.4.2 A menor mulher do mundo

A) Divisão da sala em grupos, distribuição de notícias bizarras de cárcere privado. Cada grupo deverá tentar explicar motivos que levem as pessoas a prender outras. Cada grupo fará a mediação da discussão de sua notícia. (roda de discussão)

B) Questionamento: “Isso seria uma forma de amar?” (roda de discussão)

C) Leitura e discussão do fragmento:

Nesse instante Pequena Flor coçou-se onde uma pessoa não se coça. O explorador – como se estivesse recebendo o mais alto prêmio de castidade a

que um homem, sempre tão idealista, ousa aspirar – o explorador, tão vivido, desviou os olhos.

A fotografia de Pequena Flor foi publicada no suplemento colorido dos jornais de domingo, onde coube em tamanho natural. Enrolada num pano, com a barriga em estado adiantado. O nariz chato, a cara preta, os olhos fundos, os pés espalmados. Parecia um cachorro.

Nesse domingo, num apartamento, uma mulher, ao olhar no jornal aberto o retrato de Pequena Flor, não quis olhar uma segunda vez “porque me dá aflição.” (LISPECTOR, 2009, p. 70)

No trecho, a descrição de um ser humano incomum e a reação diante dele tanto ao vivo quanto em fotografia, emoções manifestas, podem gerar curiosidade e, para determinados leitores, até revolta. Assim, para compreender melhor o que aconteceu e vai acontecer na história o estudante precisa ler o texto.

3. 4. 3 Ideias do canário

A) Divisão da sala em pares, propor que um dos estudantes de cada par vende os olhos, este deverá ser conduzido pelo seu parceiro até uma determinada dependência da escola (a escolha do par). Ao retornar, os estudantes que estavam vendados deverão descobrir onde estiveram. Os acertos e os erros deverão ser discutidos diante do que se acha que é e do que realmente é. (lúdico)

B) Questionamento: o que é a verdade? É o que você percebe ou o que lhe dizem? (roda de conversa)

C) Leitura e discussão do fragmento:

– O mundo – redarguiu o canário com certo ar de professor –, o mundo é uma loja de belchior, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí, tudo é ilusão e mentira. (ASSIS, 2010, p. 48)

No trecho acima, a inusitada fala de um pássaro e seu estranho conceito de verdade pode ser um desencadeador da leitura.

3. 5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE

Em um diário de bordo, lanço mão de **protocolos de observação** que estão definidos de acordo com as teorias discutidas acima e registrados no **diário do pesquisador**, serão observados:

- A) **emoções sentidas**, declaradas nas rodas de leitura e em anotações nos diários durante as discussões;
- B) **conceitos** (aqui observa-se que conceitos os estudantes têm construído sobre o literário, o tema tratado ou sobre as emoções manifestas ou sentidas);
- C) **envolvimento dos estudantes com a leitura**; e
- D) **interpretações singulares**.

O **diário de leitura** é um instrumento didático, seu uso potencializa, ao mesmo tempo, dois eixos do ensino de língua: a leitura e a escrita, aqui compreendidas como indissociáveis. Em um evento discursivo como esse, fica efetivada a constituição de uma comunidade interpretativa, na qual os sentidos são negociados e ampliados; para Machado (1998, p. 47) “é importante a conexão entre escrita e aprendizagem, uma vez que a escrita pode ser considerada como um processo de descoberta, uma forma de gerar ideias, de se estabelecer conexões entre elas e de transformar noções preconcebidas”. O sujeito leitor (LANGLADE, 2013) constituir-se-á através da apropriação do texto literário, concretizada nas páginas do diário onde há revelação de estados d’alma, de visões de mundo e de horizontes de expectativas redimensionados. Para Xypas (2018):

No diário de leituras, enquanto professores/pesquisadores, podemos observar os deslizos e as mudanças existentes como evolução da construção dos sentidos do texto para o sujeito leitor. O diário ainda exerce uma função de regulação das intervenções didáticas feitas pelo mediador. Enfim, o diário de leituras é um porta joias das manifestações de leituras subjetivas, objetivas pelo ato de escrever as singularidades, fruto de ecos íntimos do sujeito leitor. (p. 39)

Recorri a esse recurso para descrever a forma como as estratégias usadas para despertar emoções nas atividades de pré-leitura realizadas na intervenção têm o objetivo de levar os estudantes a se engajar nas leituras propostas, desenvolvendo a **competência fruidora** através da observação de posicionamentos críticos quanto às emoções manifestas e às emoções sentidas, além de interpretações particulares.

À luz das teorias da LS, ao observar o quadro criado por Xypas (2018), a saber: 1) Sobre o texto; 2) Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos; 3) Evocação de outras leituras literárias/da vida/do mundo; 4) A identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo personagem-narrador e 5) Resposta a si – um novo quadro foi criado, adaptando as propostas acima para adequarem-se às propostas desta pesquisa. São observados, nos diários, o plano afetivo, destacando os níveis de compreensão, interpretação e envolvimento do discente com o texto e os desdobramentos que podem vir a partir disso, as categorias serão as seguintes:

A) vocabulário rico de sentimentos (expressões de avaliação da construção textual e da relação afetiva do leitor com a obra, visto através de palavras e expressões que tragam carga emocional, como adjetivos e substantivos);

B) emoções desencadeadas (correspondência das manifestações das emoções sentidas nas atividades de pré-leitura com as sentidas na leitura).

C) retorno a si (expressão das próprias experiências do leitor a partir da leitura); e

D) interleituras (referências a rede de relações que o leitor estabelece entre a obra lida e outros textos nas diversas semioses);

Todas as análises das categorias, em seus diferentes instrumentos de coleta de dados estão, necessariamente, vinculadas às emoções desencadeadas nas atividades de pré-leitura da intervenção. Na próxima seção, será discutida a efetivação do contrato da leitura, firmado ao calor de emoções nas atividades de intervenção.

4 A VITÓRIA DA EXPERIÊNCIA

Eu não tive muita dificuldade, algumas palavras eu não entendi, mas nada que afetou minha experiência. (JERED, Diário 30/09/2019)

Aqui, combinam-se relato e um certo nível de análise dos eventos que compuseram isso que a academia convencional chama de intervenção, mas que para mim, professor há 20 anos, é parte de um trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo, assim esta intervenção é parte de um todo que resultou em outros projetos e outras atividades durante o ano. Obviamente, houve certo cuidado na produção destas atividades para que atendessem diretamente às necessidades de uma pesquisa-ação.

As penhas da epistemologia cedem lugar ao caudaloso rio das emoções evocadas em aulas de leituras que tornam o evento do ensino-aprendizagem uma experiência. Nesta seção, encontro-me observador de um universo de transformações proposto em uma sequência de atividades que pretendem superar o entediante dia a dia em sala de aula. Tornar esse universo possível deveria ser o objetivo implícito na escolha pela docência.

4.1 OS DIÁRIOS

Em minha concepção de planejamento e sua execução, não existe atividade isolada; toda vez que um professor propõe algo, o estudante deve ter sido instrumentalizado para tal. Parece simples e óbvio, no entanto todos nós já nos deparamos com professores que solicitaram a escrita de um gênero que nunca ouvimos falar ou ler e, mesmo sob protestos dos seus educandos, não destinou parte de seu planejamento para tratar especificamente do gênero. Por isso, detive-me na discussão e apresentação do gênero diário antes de começar as atividades que serão analisadas na pesquisa. Em Machado (2018), após terminada sua pesquisa, ela conclui que seria necessária uma “preparação paulatina das características discursivas e textuais. Uma das formas de atingir isso seria a leitura e a análise de diferentes ‘modelos diaristas’, o que poderia dar aos alunos meios com os quais pudessem efetuar suas escolhas de formas mais seguras” (p. 237). Portanto, desenvolvi atividades levando em consideração essa preparação.

De início, assistimos a “Perdido em Marte”, filme no qual o protagonista passa dois anos sozinho em Marte, tendo apenas seu diário em formato de vídeo como companhia e ferramenta para solução de problemas, em seguida, houve uma discussão baseada num roteiro

de análise entregue previamente, no qual constava a pergunta: “Qual a importância do diário para o protagonista?”. Em sequência lemos o texto: “O homem com o buraco na mão” de Ignácio de Loyola Brandão, conto fantástico que reflete sobre a solidão dos excluídos a partir do surgimento de um buraco na mão do protagonista, a solidão e as convenções sociais encabeçaram os debates, finalizamos a atividade fazendo a relação solidão-produção de texto, ou seja, a escrita de um diário. No entanto, neste momento percebi que os estudantes não tinham bem construídos os conceitos de conto, elementos da narrativa e estrutura narrativa. O que tentei sanar com uma aula expositiva trazendo o filme e o conto como exemplos para revisar tais conteúdos.

Iniciamos o trabalho com o gênero diário propriamente dito a partir dos diários de viagem. Usei textos recolhidos de um blog, no qual a viajante descreve despretensiosamente sua viagem pelo mundo. Durante essa discussão sobre os textos, foram apresentados aos estudantes os conceitos de elementos objetivos e subjetivos da linguagem. Para ilustrar tais conceitos, lemos um fragmento da Carta de Pero Vaz de Caminha, encarada aqui como um diário, já que foi escrita nesse formato. Ao finalizar a discussão, os estudantes trouxeram imagens de lugares para onde desejariam viajar e apresentaram seus motivos.

Dando continuidade ao planejamento, foi feita uma exposição sobre a história e a estrutura do gênero diário, que foi de pronto seguida pela leitura de diários pessoais. Compuseram essa leitura fragmentos do *Diário de Anne Frank*. Em sequência, fizemos leitura de diários de guerra de um soldado alemão da Segunda Guerra Mundial. Para finalizar esse momento, fizemos a leitura de um fragmento de Menino de Engenho, tomado aqui como um relato, quando analisamos a importância dos adjetivos na construção de textos descritivos como diários. Para finalizar essa fase, os estudantes selecionaram um dia importante para a humanidade e trouxeram essas datas para discussão. Os dias escolhidos que suscitaram maiores discussões foram: 31 de março de 1964 (Golpe Militar no Brasil), 6 de agosto de 1945 (explosão da bomba atômica em Nagasaki). As datas e as discussões decorrentes delas revelaram uma turma preocupada com os rumos da humanidade e a relativização e banalização do efeito desses conflitos que invadem as redes sociais.

Iniciando um novo momento, lemos fragmentos de *Diário de um banana* de Jeff Kinney, no qual observamos o uso de desenhos para ilustração do diário. Em seguida, lemos fragmentos de *Quarto de despejo* de Maria Carolina de Jesus, a partir daí, discutimos a escrita como denúncia das condições sociais. Partimos, então, para a leitura e discussão de páginas de diários de bordo escritas por alunas da própria escola que participaram do Ciência Jovem, evento promovido pelo Espaço Ciência. Para finalizar esta parte, propus a escrita de uma

folha de diário a partir de uma aula de origami (tsuru) ministrada por mim, os estudantes precisavam descrever em forma de diário de bordo a experiência que foi aprender a fazer uma dobradura. Cada texto foi corrigido individualmente, eles se mostraram bem estruturados, atendendo ao gênero proposto, com expressões das emoções diante da atividade.

Para terminar o trabalho com o gênero, trouxe diários de leitura retirados de Buzzo (2003), dissertação que investiga a escrita de diários de leitura de uma turma de EJA. Antes de lermos os diários escolhidos, fiz a leitura para a turma do capítulo *Os Astrônomos* do livro *Infância* de Graciliano Ramos (texto tema dos diários que seriam lidos). Ao lermos os diários de leituras identificamos três tipos de sequência: resumos, comentários (posicionamento crítico diante do tema, memórias pessoais etc) e expressão de emoções acerca do que foi lido. Para finalizar, propus a análise de todos os diários identificando essas sequências nos textos. Propus, então, que os estudantes compartilhassem oralmente experiências de leituras; quando *O pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry e mangás tomaram a centralidade das discussões.

Acredito que tais atividades com o gênero diário, por si, já proporcionariam uma rica pesquisa. O que poderia ser desenvolvido em outra oportunidade com o enfoque leitura-escrita.

4.2 A INTERVENÇÃO

No primeiro encontro, tempo pedagógico de 2 (duas) aulas, a proposta foi a customização dos diários que serão usados por eles durante a intervenção e pelo resto do ano. Levei os cadernos e o material, que foi de pronto usado de maneira muito criativa. Abaixo alguns diários.

Foto 1: diários de leitura



Fonte: autor

As imagens usadas nas capas dos diários, em certa medida, representam as preferências de leitura da turma. Os mangás já citados anteriormente estão presentes, símbolos religiosos e até elementos de ficção científica, que, como visto na descrição dos leitores, estão entre os gêneros de narrativa mais visitados. Ou seja, há uma implicação direta do leitor nessa atividade que já revela certa afetividade com relação ao que é lido pelos estudantes por fruição.

O segundo encontro (*A menina de lá*), tempo pedagógico de 1 (uma) aula, ocorreu com alguns atropelos. Precisei estar em duas salas ao mesmo tempo durante a aula. O *Poema brasileiro* de Ferreira Gullar foi anotado no quadro, os alunos o copiaram em seus cadernos. Organizados em forma de círculo, os estudantes tiveram que responder a alguns questionamentos: “Por que o título do texto é *Poema brasileiro*?”, nessa questão tanto pode-se refletir quanto à forma do texto quanto a concepção de brasileiro sugerido pelo poema. Os estudantes entraram em discussão sobre qual o gênero de um texto tão repetitivo, e por que chamá-lo de poema. Para responder a essas dúvidas, os estudantes recorreram a conceitos muito tradicionais do que viria a ser um poema, privilegiando a concepção clássica anterior ao Modernismo brasileiro. Uma estudante declarou após alguns minutos de discussão que o autor repetia as palavras para causar “revolta” e “indignação” nos leitores; essas emoções constituiriam o que chamamos de poesia. Aproximadamente metade da turma se manteve insegura quanto ao novo conceito proposto. Mas foi quase unânime a conclusão de que a forma do poema é que constituiria o literário naquele texto. Para finalizar, sorteiei um quinto da sala (como diz o poema), para serem os sobreviventes e o resto seriam as crianças mortas

antes dos oito anos de idade; foram desafiados, então, a se colocar no lugar de uma criança do Piauí e explicar, em seus diários, por que sobreviveram ou morreram, os estudantes que “morreram” protestaram muito contra seus destinos, mas a atividade foi mantida, mais interessante, percebi emoções negativas (revolta, tristeza, pena entre outras) sendo desencadeadas como esperado.

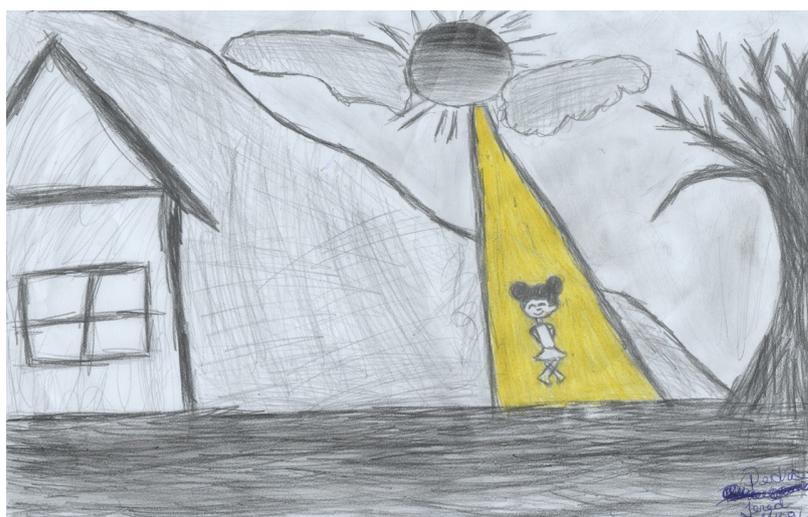
O terceiro encontro (*A menina de lá*), tempo pedagógico de 2 (duas) aulas, começou com a leitura ou explanação de cada estudante sobre os motivos de suas mortes ou vidas. Os poucos sobreviventes justificaram-se a partir de um padrão de vida razoável. Os mortos descreveram fatalidades, em sua maioria, causadas por acidentes de trânsito, balas perdidas e leptospirose. Houve uma atualização da obra, os estudantes buscaram motivos dentro de suas vivências, apenas uma estudante trouxe a seca como causa de sua morte, levando em consideração o estado (PI), no qual o eu lírico ambienta o fato. Esperei, com essa tarefa, desencadear emoções com relação à morte de uma criança, fazê-los ter empatia com a condição de crianças que viveram, no máximo, pouco mais que a metade da vida deles. Para dar início a leitura a DL foi realizada. O fragmento não gerou tanta discussão quanto o esperado, mas alguns levantaram a hipótese de a menina falada no fragmento ser uma criminosa. Seguiu-se daí a leitura do texto feita por mim; nesse momento, os estudantes apresentaram inquietude e falta de atenção. Iniciada a roda de leituras, discutimos: “Por que a protagonista é especial?”, os estudantes dividiram-se, uns acreditaram na santidade da menina, porém outros achavam-na especial, mas não santa. Levantou-se a discussão sobre quem realmente pode realizar milagres e por que, então, a personagem morreu. A resposta mais interessante para discussão foi: “ela morreu de solidão, porque ninguém entendia ela” (Lua), fala que foi reafirmada por vários outros alunos. O encontro terminou com a proposta de que escrevessem em seus diários “quem é realmente Nhinhinha?” e suas impressões pessoais sobre a leitura do conto.

No quarto encontro (*A menina de lá*), tempo pedagógico de 2 (duas) aulas, apresentei o conceito de ilustração, a partir de imagens colhidas na internet. Usei o “Poema brasileiro” e o “Soneto da Fidelidade” de Vinícius de Moraes para discutir quando a ilustração só representava e quando ela interpretava o texto. Para finalizar esse momento, li para eles 3 páginas de livro ilustrado “Os caçadores de sonhos” de Neil Gaiman e Yoshitaka Amano, discutimos as possíveis ilustrações, em seguida, as projetei e discutimos como correspondeu ou não às suas expectativas. Em seguida, propus que ilustrassem o conto de Guimarães Rosa e depois justificassem nos diários as ilustrações produzidas. A continuidade da aula foi

interrompida, pois a escola teve que fazer uma reunião, impedindo-me de terminar a atividade.

No quinto encontro (*A menina de lá*), tempo pedagógico de 2 (duas) aulas, propus que terminássemos os desenhos ilustrativos e, ao final dos desenhos, escrevessem nos diários os motivos que levaram aos desenhos. Por ter que me dividir na segunda aula entre duas turmas, não pude realizar a roda de conversas com a exibição dos desenhos e a expressão de suas justificativas para as respectivas ilustrações. Abaixo uma das ilustrações:

Figura 03 - Ilustração A menina de lá



Fonte: autor

O desenho do estudante focaliza o aspecto mítico, a personagem principal está no meio de um foco de luz, que não aparece no texto, mas que aqui, provavelmente, simboliza a suposta santidade da menina. A maior parte dos estudantes optou pela representação da personagem central e do espaço chamado “Temor-de-Deus”.

O sexto encontro (*A menor mulher do mundo*), tempo pedagógico de 4 (quatro) aulas, ocorreu com essa quantidade de aulas graças a uma concessão do professor de matemática que me cedeu uma de suas aulas. Tentei minimizar os prejuízos acarretados pela distância temporal entre as atividades, fato relatado pelos estudantes oralmente e em seus diários bem como percebido por mim. Assim, esperava realizar as etapas de pré-leitura e de leitura no mesmo dia. Apesar dessa manobra muito usada por mim para concluir meus projetos, as aulas não aconteceram como o esperado, o fato de não haver professor de História e a licença médica da professora de Ciências deixaram brechas nos horários das turmas, as quais eu

deveria suprir se quisesse contar com a presença dos estudantes em minhas aulas. Por isso, a etapa da pré-leitura foi tumultuada, pois precisei ficar em duas turmas ao mesmo tempo.

No entanto, consegui aplicar as atividades planejadas. Distribuí os textos (reportagens sobre casos de sequestros e cárcere privado) entre os grupos formados pelos próprios estudantes, acompanhei a indignação deles diante de casos tão grotescos. Cada grupo ficou responsável pela exposição de seu caso e consequente mediação das discussões. A cada reportagem apresentada, os estudantes se mostravam inteiramente envolvidos com o tema e o absurdo de anos de cárcere privado experimentados pelas pessoas nas reportagens. Durante as discussões, algumas emoções foram citadas pelos estudantes: “medo”, principalmente das meninas de que algo parecido pudesse acontecer com elas; “paixão” e “obsessão”, como causa para os crimes e “vergonha” por ter sido vítima dos próprios pais. As pessoas que deveriam lhe proteger do mundo foram o primeiro perigo enfrentado pelos jovens. Mesmo não sendo citada, a indignação perpassou todos os relatos e a discussão sobre se o “amor” seria, de alguma maneira, causa para tudo aquilo. Outros casos mais recentes noticiados pela mídia foram trazidos pelos estudantes.

Finalizada essa primeira fase, procedi com a DL, o fragmento trouxe a frase “parecia um cachorro”, o que foi ponto principal de discussão entre os estudantes. Esqueceram-se do tamanho da personagem e prenderam-se à descrição de cunho racista do narrador e a reação racista da personagem, assim interpretada por eles. Propus a leitura silenciosa, na qual os estudantes deveriam destacar um fragmento que eles considerassem “positivo” e um “negativo”. Tanto a pouca concentração quanto as dificuldades geradas pela complexidade do texto tornaram a atividade custosa. Em vários diários, a dificuldade foi atribuída ao “tamanho do texto” e ao barulho daqueles que não conseguiam se manter em silêncio durante a leitura.

A proposta era de que os estudantes escolhessem um dos lares retratados nos textos e comentassem o porquê da escolha específica daquela família; eles deveriam, também, fazer um destaque de um trecho positivo e um trecho negativo e explicar suas escolhas. A leitura silenciosa se estendeu por mais tempo do que o esperado. Precisei chamar a atenção de todos e começar a discussão. As falas dos estudantes não apresentavam consistência, não partiam de elementos do texto, nem haviam conseguido fazer o proposto. Percebi que não haviam conseguido fazer a leitura literária. Os espaços criados pela obra (ISER, 1996) não estavam nas falas. Como, então, trazê-los para o jogo? Seguiu-se, dessa maneira, uma leitura minha em voz alta que pausava em trechos chave para a interpretação do conto, como o ocorrido com o trecho:

Em outra casa, na sagração da primavera, a moça noiva teve um êxtase de piedade:

- Mamãe, olhe o retratinho dela, coitadinha! Olhe só como ela é tristonha!
- Mas – disse a mãe, dura e derrotada e orgulhosa – mas é tristeza de bicho, não é tristeza humana.
- Oh! Mamãe – disse a moça desanimada. (LISPECTOR, 2009, p. 71)

A discussão foi levada a partir do levantamento de hipóteses para a dureza e a derrota da mãe, que aparentemente seriam a causa da mãe desconsiderar Pequena Flor como um ser humano. As respostas dos estudantes começaram a surgir de maneira bem interessante, acompanhadas por histórias das vidas que os cercam. Boa parte ateu-se às “traições” experimentadas pelas pessoas ao longo da vida e de como elas podem determinar nossos comportamentos futuros. Novamente, o racismo entrou em pauta: “ela é derrotada porque ela é preconceituosa e vive num mundo que ela tem de dividir com que ela tem raiva” (LUA), o caos que esse comentário provocou marcou o final da aula, pois já havíamos passado 10 minutos do término da última aula.

No sétimo encontro (*A menor mulher do mundo*), tempo pedagógico de 1 (uma) aula, a discussão retornou mais fria e não evoluía. Percebi que os estudantes não haviam conseguido ler o texto em casa. Continuei com a discussão dirigida pela leitura e interpretação do texto. Pelo tempo curto pedi, novamente, que terminassem a leitura em casa.

O que seria o oitavo encontro foi suspenso, pois uma reunião de última hora aconteceu na escola para exposição dos índices do SAEPE para o corpo docente pela Secretaria de Educação. Fui até a turma e pedi que continuassem em casa a leitura.

No oitavo encontro (*A menor mulher do mundo*), tempo pedagógico de 3 (três) aulas, tive muitos problemas para a montagem de uma sala para trabalhar com fotografias. O espaço normalmente usado por mim (auditório) estava ocupado, tive que arrumar o laboratório de informática (praticamente desativado) para minha aula, o que gerou um atraso. Iniciei a aula pela exposição de conceitos básicos de fotografia como perspectiva, dentro e fora do quadro, cor, linhas e curvas, ponto de vista. Fiz isso a partir de fotos premiadas no mundo todo e de fotos produzidas por outros estudantes em uma oficina de fotografia realizada por mim em anos anteriores. Ao final da exposição, propus a escolha de um fragmento da obra e a produção de uma fotografia que o representaria, o restante do tempo das aulas deveria ser preenchido com essa atividade. No final, as fotos e os fragmentos foram passados para mim para que eu montasse as fotos e suas legendas em única imagem.

No nono encontro (*A menor mulher do mundo*), tempo pedagógico de 1 (uma) aula, eu trouxe as fotos já montadas, quando realizei a exibição e a discussão sobre cada uma. Cada grupo precisava expor a motivação da escolha do fragmento e da técnica que usou para fazer a foto. Apesar de ter sido a atividade mais elogiada nos diários, e para os poucos estudantes que

elegeram *A menor mulher do mundo* como melhor texto lido por não dissociarem a atividade de leitura do próprio texto, 4 (quatro) dos 9 (nove) grupos optaram pela “frase mais fácil”, ou seja, “- Você é pequena flor” (LISPECTOR, 2009, p. 70). O que resultou num clichê instituído pela turma de uma foto de uma mão segurando uma flor, como vemos abaixo.

Figura 4: Foto-legenda A menor mulher do mundo

FOTO 7



“- VOCÊ É PEQUENA FLOR”

Clarice Lispector. *A menor mulher do mundo*

Fonte: autor

Apesar desse fenômeno da “lei do menor esforço”, outros grupos, mesmo buscando frases consideradas fáceis, trouxeram elementos aprendidos na aula sobre fotografia e noções de ficção e estética artística bem constituídas.

Figura 5: Foto-legenda A menor mulher do mundo

FOTO 9

“ALI EM PÉ, PORTANTO, ESTAVA A MENOR MULHER DO MUNDO. POR UM INSTANTE, NO ZUMBIDO DO CALOR FOI COMO SE O FRANCÊS TIVESSE INESPERADAMENTE CHEGADO A CONCLUSÃO ÚLTIMA”

Clarice Lispector. A menor mulher do mundo

Fonte: autor

A foto desse grupo buscou na perspectiva e no uso do reflexo da água elementos que tornassem a foto tão artística quanto o texto. Já a foto que segue ganhou um outro sentido para uma de suas participantes.

Figura 6: Foto-legenda A menor mulher do mundo

FOTO 8

“ESTAVA RINDO, QUENTE, QUENTE. PEQUENA FLOR ESTAVA GOZANDO A VIDA. A PRÓPRIA COISA RARA ESTAVA TENDO A INEFÁVEL SENSAÇÃO DE AINDA NÃO TER SIDO COMIDA”

Clarice Lispector. A menor mulher do mundo

Fonte: autor

A foto usou o efeito preto e branco e a composição para materializar a cena. A estudante que serviu de modelo declarou ter sido a primeira vez que era personagem principal de uma situação na escola.

O que seria o décimo encontro foi impedido pela necessidade de uma aula para orientação dos Trabalhos de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF), que exigem dos estudantes a escrita de um trabalho nos moldes científicos. Fiz uma aula emergencial de escrita acadêmica e dei um modelo de trabalho científico e um modelo de pôster acadêmico. Fiz algumas orientações individuais, mesmo para os grupos que não eram meus orientandos. Aproveitei a ocasião para discutir as dificuldades com ortografia que encontrei na leitura dos diários da turma. Grande parte dos estudantes apresentou dificuldades com a ortografia do português padrão das formas verbais. Fiz algumas reflexões baseadas em um ditado de frases similares às usadas por eles nos diários.

No décimo encontro (*Ideias do canário*), tempo pedagógico de 3 (três) aulas, precisava compreender o que levou a maioria cabal dos estudantes a avaliar em seus diários a *A menor mulher do mundo* como um texto racista. Quando perguntei sobre quem se considerava negro na turma, dois terços dos estudantes levantaram as mãos. Na sequência, perguntei se já haviam sofrido preconceito ou presenciado algum ato. Todos os estudantes levantaram as mãos. Percebi que o posicionamento político dos jovens estava afinado com as propostas dos grupos sociais que tanto atuam no bairro. Dei sequência à aula chamando aluno por aluno para devolução do diário e para comentar o que eu havia achado da escrita e dos posicionamentos no texto. Aproveitei para chamar atenção aos que escreveram pouco e confessaram preguiça. Parti, então, para a atividade de pré-leitura. Dividi a turma em duplas, entreguei uma venda para cada uma e propus que um dos membros das duplas fosse vendado, levado a uma das dependências da escola, depois trazido de volta sem saber, pelo seu parceiro onde havia estado. A proposta é que o vendado deveria adivinhar onde esteve. Muitos risos, muitas piadas na preparação e na execução da atividade, toda a escola ficou intrigada com os “cegos” caminhando pela escola, veja foto:

Foto 2: Atividade de pré-leitura ideias do canário



Fonte: autor

Quando se realiza uma atividade como essa, devemos estar preparados para tudo. Dois estudantes colidiram, tive que buscar gelo para pôr em suas cabeças. Os estudantes que estavam fora de sala de aula declararam que era “aula sobre deficientes visuais”, o que influenciou a discussão e a escrita dos diários posteriormente. Depois de retornarem os “cegos” tentaram adivinhar onde estiveram, comentando o porquê de suas opiniões. Após a breve discussão era a vez dos “guias” virarem “cegos”. Quando retornamos, discutimos novamente e a maioria dos estudantes conseguiu descobrir onde esteve pelo uso dos outros sentidos. Com os estudantes mais calmos, comecei a segunda parte da atividade: discussão sobre o que seria a verdade: onde você acha que esteve ou onde o seu “guia” disse que esteve? Discuti, ainda, a pedido dos estudantes, um pouco sobre como é difícil a vida de uma pessoa especial numa sociedade que não se adapta para ela. Em seguida fiz a DL, o que gerou uma discussão surpreendentemente consensual de que o canário estava certo, pois o ponto de vista de alguém é uma verdade. Propus, então, leitura silenciosa, com anotações nos diários das dificuldades encontradas; para que tudo ocorresse tranquilamente fui obrigado a pressionar os estudantes para que se comportassem e lessem sem fazer barulho.

Os diários revelaram que as dificuldades residiram, em sua maioria, no vocabulário, pois os estudantes não tentam compreender o vocabulário pelo contexto, ou mesmo procurar seu sentido em um dicionário. A partir das concepções de Araújo (2017) sobre questões discursivas para fazer com que os estudantes atinjam a compreensão do texto, sugeri perguntas que deveriam ser respondidas nos diários para as próximas aulas: “O canário

realmente falava? Prove com o texto.”, “O canário tinha inteligência limitada ou agia assim por conveniência?”, “Por que o canário fugiu?”, “O que você acha das ações de Macedo?” e “Como você reagiria a um canário falante?”.

No décimo primeiro encontro (*Ideias do canário*), tempo pedagógico de 3 (três) aulas, comecei pela leitura do texto. A partir do que li nos diários, percebi que eles apreciam a leitura do professor, “me ajuda a entender o texto”, declararam em vários diários. Discutimos as dificuldades que residiram principalmente no vocabulário e partimos para o debate mais aprofundado das questões dadas na aula anterior. A turma ficou dividida praticamente pela metade: uns acreditavam que o canário falava, outros não. Surgiu a teoria de que o canário fingia a limitação no conceito de mundo para enganar Macedo para depois fugir. Outra leitura sugeria a morte de Macedo, todo o evento se passaria numa espécie de purgatório para sua alma. Outras leituras sugeriram a loucura de Macedo, pois nenhuma outra pessoa ouviu a fala do canário durante a narrativa. Alguns gostariam de ter um canário desses por ser alguém com quem conversar. Para direcionar a aula para meus objetivos, fiz a pergunta: “Vocês são canários?”. A turma reagiu espantada com a possibilidade. De início, negaram qualquer relação de seus comportamentos com os do canário, no entanto chamei atenção para questões da modernidade que me sugerem que todos nós, em algum momento, somos canários. Comecei por falar das redes sociais e dos “haters”, depois trouxe as “fake news” e, por fim, o fundamentalismo religioso; pois em cada um desses elementos encontramos a fala do canário “(...) fora daí, tudo é ilusão e mentira” (ASSIS, 2010, p. 48). Os estudantes trouxeram exemplos de comportamentos de familiares, de amigos e deles mesmos. O que finalizou nossa discussão foi a fala polêmica de uma estudante: “A gente só se importa com o que está perto” (Joanna Silva). Nesse clima de reflexão encerrei a aula, indiquei que relessem o conto e buscassem novos sentidos.

No décimo segundo encontro (*Ideias do canário*), tempo pedagógico de 1 (uma aula), exibi um vídeo que atualizava o conto de Machado de Assis em um futuro *High tech* do Rio de Janeiro. Não houve tempo para discussões, então, pedi que comparassem texto e vídeo, expressando suas opiniões em seus diários. O que foi bem interessante, pois os estudantes expressaram, em pé de igualdade duas opiniões: A) o vídeo estragou o texto e B) o vídeo foi muito bom por usar tecnologia para contar a história. Suponho que a opinião A ocorreu pela quebra das imagens construídas pelos estudantes durante a leitura; já a opinião B ocorre por uma possível afinidade desses estudantes com os ambientes tidos como de ficção científica.

O que seria o décimo terceiro encontro foi adiado por reuniões que estavam previstas no calendário para outro mês, mas tiveram que ser antecipadas, o que levou nossa atividade final para outra semana.

No décimo terceiro encontro (*Ideias do canário*), tempo pedagógico de 2 (duas) aulas, propus a produção de um jogo de tabuleiro, em grupos de 6 (seis) estudantes, para preencher o espaço narrativo da fuga do canário ao reencontro com Macedo. Foi um dia de muita chuva, a frequência dos estudantes foi baixa, cerca de 15 (quinze) estudantes faltaram, mas a atividade foi realizada.

Foto 3: Jogo de tabuleiro Ideias do canário



Fonte: autor

Apesar do bom trabalho feito pelos grupos, a distância temporal comprometeu a qualidade das narrativas criadas pelos estudantes para o jogo, pois não se preocuparam em criar armadilhas que tivessem relação com a história ampliando-a. Muitos a realizaram apenas para cumprir a tarefa, no entanto houve grupos que permaneceram jogando durante o intervalo.

Foto 4: Jogando Ideias do canário



Fonte: autor

Ao final da intervenção, os estudantes foram desafiados a dizer qual dos três textos foi o melhor e a avaliar as atividades propostas. *Ideias do canário* foi o texto mais apreciado pela maioria da turma, graças à possibilidade fantástica de um canário falante e à filosofia machadiana; deixando em segundo, a polêmica *Menor mulher do mundo*, texto sobre o qual declararam “gostei, mas me incomodou”, no entanto “a atividade com a foto foi a mais legal” e, por fim, a aparente simplicidade da *Menina de lá* não encantou meus leitores.

5 AS FACES DAS EMOÇÕES

Bom, começando eu achei muito legal a experiência de como é fazer um diário e como ele pode ser usado no futuro, outras pessoas podem ler fazendo uma história da sua vida. Tudo o que acontece no passado, presente e futuro. Você pode escrever com livre arbítrio, foi muito bom e foi um pouco engraçado porque eu quase amanheci o dia fazendo o diário a hora 01:11, bom é isso fico por aqui. (L, Diário 25/09/2019)

Apesar da interessante escrita no diário do estudante acima, completamente engajado na atividade, repleto da experiência que o trabalho com o texto literário deveria proporcionar, essa atividade ainda sofre discriminação dentro das escolas, pois a cultura escolar nos nega as emoções que tingem de cores nosso dia a dia. Elas movem-se no espaço da sala de aula sendo ignoradas por todos, consideradas estranhas ao processo de ensino-aprendizagem. Aqui revelar-se-á a face desse elemento que compõe nosso aprendizado junto à cognição. Estas análises levarão em conta essa intensa relação que se desenvolve nas frestas das atividades propostas pelos professores.

As atividades de pré-leitura, descritas em Instrumentos da mente, ambicionaram ser estímulos emocionais competentes positivos ou negativos, levando em consideração a visão de Brasileiro (2018) sobre a possibilidade de se desencadear emoções no ambiente da sala de aula (seu estudo baseou-se nesses dois polos). O surgimento de descrições mais detalhadas e emoções mais particulares foram fruto da relação do estudante com o evento da aula ou com o instrumento de coleta de dados (diários), com os quais desenvolveram uma intimidade não encontrada em outros instrumentos usados na escola. Os quadros abaixo trazem os textos dos diários classificados nas categorias propostas anteriormente (vocabulário rico de sentimentos, emoções desencadeadas, retorno si e interleituras), estão constituídos de linhas que trazem as categorias e colunas que correspondem aos estudantes.

5.1 AMENINA DE LÁ

O tema da mortalidade infantil abordado nessa atividade teve o *Poema brasileiro* como ponto de partida, uma produção textual que colocava os estudantes na condição de “mortos” ou “vivos” e uma DL que trazia a emoção manifesta do medo. Ou seja, foram propostas emoções negativas. Durante as discussões e em seus diários, boa parte dos estudantes destacaram por meio de cópias de partes do texto ou comentários: a culpa do pai, a tristeza

que envolve a finitude de uma vida em seu início e a forte religiosidade da mãe. Esse destaque para a religiosidade católica da mãe rompeu com a expectativa do pesquisador, que não acreditava nessa possível empatia, pois a turma tem maioria de estudantes evangélicos. Fato que revela uma turma que tende a aceitação das religiões cristãs sem grandes restrições. No quadro que segue, verifica-se a relação dos textos escritos nos diários com as categorias propostas anteriormente.

Quadro 01: A menina de lá

	Dragonxinha	Jered	Joanna Silva
Vocabulário rico de sentimentos	“um texto bastante interessante com palavras um tanto difíceis de se compreender” “ Infelizmente a história acaba de um jeito triste com a morte da pobre menina” (04/09/2019)	“mas o fim da história é um pouco triste devido ao fato de que a menina morre, foi uma reviravolta e tanto e é muito triste ” (04/09/2019)	“Achei lindo a filha ter ajudado a mãe” (04/09/2019) “Achei lindo o texto, esperei o professor ler o final porque não entendi, depois do professor ler entendi” (04/09/2019)
Emoções desencadeadas	“tive o triste azar de nascer em uma família pobre” (04/09/2019)	“mas o fim da história é um pouco triste devido ao fato de que a menina morre, foi uma reviravolta e tanto e é muito triste ” (04/09/2019)	“Olá, meu nome é ... não era Joana e por um infeliz destino não sobrevivi” (04/09/2019) “ Meu Deus , ela morreu achei triste ” (04/09/2019)
Retorno a si	“achei muito fofo o jeito que ela chama as estrelas e também porque eu amo olhar para as estrelas e para a lua” (04/09/2019)	“imagina o quanto de coisa essa menina poderia viver” (04/09/2019)	“Pelo o que sei da vida não era para passar o que passei” (04/09/2019)
Interleituras			“Pra começar quem faz milagre é Deus e ele utiliza das pessoas para manifestar sua glória” (04/09/2019)

Fonte: autor

No vocabulário rico de sentimentos, dois estudantes (Dragonxinha e Jered) corresponderam a negatividade possivelmente desencadeada pela atividade de pré-leitura. Eles atribuíram o adjetivo “triste” tanto para o texto, quanto para a condição da personagem, deixando de lado a possibilidade de ela estar pronta para um arrebatamento por sua condição peculiar. Já Joanna Silva prendeu-se à beleza própria da construção da trama e da linguagem roseana. Os três também avaliaram o texto como difícil e interessante.

Nas emoções desencadeadas, os três estudantes tiveram emoções negativas desencadeadas como o esperado: “triste azar”, “um pouco triste (...) muito triste” e “Meu Deus (...) triste”. Dragonxinha usou o substantivo “azar” que intensificou a dificuldade de encarar o destino fatal. Jered usou uma gradação, figura que representa o fluxo de sentimento

que se intensifica com a leitura. E Joanna Silva trouxe uma interjeição, surpreendida pelo destino trágico, que atenta contra a ordem natural da vida contrariada pela morte prematura da protagonista.

No retorno a si, como esperado, cada estudante revelou um contato peculiar com o tema do texto tratado. Dragonzinha projetou na personagem seu amor pelas estrelas, já que essa emoção não está manifesta no texto, confessando, dessa forma, sua relação emotiva com o céu noturno. Jered não consegue expressar o que a personagem perdeu ao morrer, aparentemente, ele tem planos para seu futuro, a projeção de si na personagem chegou a silenciar sua caneta para o almejado futuro. E Joanna Silva evoca uma possível sapiência em relação a vida que também silencia diante da morte.

Nas interleituradas, Dragonzinha e Jered não tocam em experiências anteriores com relação a textos. No entanto, Joanna Silva cita indiretamente concepções sobre milagres e a divindade; vindas, possivelmente, de leituras realizadas em suas práticas religiosas.

5.2 A MENOR MULHER DO MUNDO

O tema do amor abusivo, abordado nas reportagens sobre cárcere privado, rendeu uma boa discussão. Várias emoções surgiram nos discursos dos estudantes como “medo”, “paixão”, “vergonha” e “obsessão”, confirmando a efetividade da escolha do tema. No entanto, a DL trouxe o período: “O nariz chato, a cara preta, os olhos fundos, os pés espalmados. Parecia um cachorro” (LISPECTOR, 2009, p. 70) que, aparentemente, marcou as interpretações dos estudantes durante todo o restante das atividades. A descrição foi compreendida pela turma numa espantosa unanimidade como um indício de racismo do narrador. A questão foi tão forte e tão consensual que o texto recebeu avaliações contraditórias como: “Achei muito interessante essa história por ser uma história racista e ao mesmo tempo agradável” (Lorena, 16/09/2019); observa-se, então, a tendência de boa parte dos estudantes de separar o conteúdo da forma do texto. Apesar de se considerarem, em maioria, negros ou pardos e o tema, como foi tratado na obra, ser compreendido como ofensivo para sua identidade, não ignoraram a maestria da narrativa de Clarice Lispector. Mesmo com os novos rumos inesperados para as discussões, as emoções desencadeadas continuaram no espectro negativo como o planejado.

O rumo, que essas atividades tomaram, lança luz sobre a concepção de que diante de nós, professores, não temos tábuas rasas; temos, na verdade, seres humanos eivados de experiências tão singulares quanto suas cargas genéticas. O que torna a abordagem em sala de

aula de uma obra de arte, que leve em consideração as subjetividades, uma verdadeira aventura pelo desconhecido. Na qual, essas visões descortinadas seriam instrumentos de abertura de horizontes para o próprio professor. O quadro baixo ilustra tais afirmações conforme as categorias propostas anteriormente.

Quadro 02: A menor mulher do mundo

	Dragonxinha	Lua	Joanna Silva
Vocabulário rico de sentimentos	“Particularmente gostei do texto, pois ele nos faz pensar bastante sobre várias coisas, (...) foi bastante difícil achar algo bom, mas por fim acabei escolhendo a parte que fala sobre o amor de Pequena Flor pelo explorador mais especificamente sobre as coisas que ele possuía, resolvi escolher isto porque achei bonito a forma como a autora fala do amor nessa parte” (16/09/2019)	“Eu gostei muito do texto, mas também achei algumas coisas desnecessárias que estava escrito “Escura como um macaco”, o autor poderia ser menos preconceituoso” “Eu achei muito interessante também é a forma como o autor descreve o amor” (16/09/2019) “Eu achei o texto da Menor mulher do mundo profundo, tenso e interessante . Fiquei chocada com o tamanho da Pequena Flor” (23/09/2019)	“ Lindo, maravilhoso e ao mesmo tempo horrível . De pessoas tendo reações inacreditáveis nos dois sentidos” (16/09/2019)
Emoções desencadeadas	“Quando eu li a primeira vez eu gostei do texto, mas depois de ler mais algumas vezes passei a não gostar por causa dos comentários racistas e preconceituosos, o texto tem tantos comentários ruins que é difícil encontrarmos um que fale alguma coisa boa, por conta disso tive um pouco de dificuldades” (25/09/2019)	“eu não gosto de nenhum preconceito” (16/09/2019)	“ ‘Quem sabe a que escuridão de amor pode chegar o carinho’, tão lindo e ao mesmo tempo tão horrível , pelo fato de que esse ‘amor’ leva as pessoas a tratarem as outras como objetos, coisa, descartável ou até mesmo ‘porcelana que se deve ter tanto cuidado’. Esse amor que não deveria ser chamado assim , porque amar é se sacrificar por alguém que você sabe que vai ou não faz o mesmo, amar não é aceitar os ‘defeitos’, mas saber que são eles que fazem você, você” (17/09/2019)
Retorno a si	“ ‘tristeza de bicho’ para mim essa parte representa bastante as pessoas que costumam ditar como nos sentimos ou o que devemos sentir sobre determinada coisa” (16/09/2019)	“Agora ela era muito calada não enfrentava se eu fosse ela eu dava uns bale de fechar (não que eu seja balista, kkk)” (23/09/2019)	“Somos tão hipócritas, insensíveis, amargurados, orgulhosos. Nós nos classificamos como passíveis, amorosos, mas somos na verdade monstros, fingindo sentir empatia, fingindo amar o que consideramos inaceitável, sabemos o que devemos falar, mas não como agir, se nossas palavras fossem ações o mundo não seria mundo” (17/09/2019)
Interleituras		“Eu achei a música [Canção	“ ‘Deus sabe o que faz’ não

		<p>Infantil] bem tensa, pois fala a realidade que vivemos, a música fala de amor, ódio, tristeza, rancor, enfim. O que eu achei mais interessante na música é que ela passa uma mensagem que nem tudo é um conto de fadas, a gente tem que acordar pra realidade, mesmo que se as esperanças tiver fraca, a gente tem que lutar contra o mundo e parar de colocar a culpa nas pessoas que estão ao redor. Tem uma parte que ele fala assim “Somos Pinóquios plantando mentira e colocando a culpa no Gepeto, esse trecho me chamou muita atenção, eu chorei escutando essa música, mexeu muito comigo” (23/09/2019)</p>	<p>escolhi por ser uma frase religiosa, mas por que em meio a tantos racistas e preconceituosos esse na minha opinião foi um elogio. Deus criou tudo com perfeição. Mas no texto ela fala como uma coisa ruim, terrível e inaceitável, discordo” (16/09/2019)</p>
--	--	---	---

Fonte: autor

No vocabulário rico de sentimentos, as três estudantes situaram-se entre a forma do texto, considerada “bonita”, “maravilhosa” e o tema, considerado “desnecessário”, “horrrível”. Dragonzinha encaminha sua avaliação preferindo dar destaque aos aspectos considerados por ela positivos, ou seja, a forma; quando tratou dos aspectos negativos (a pedido do professor) anunciou que “resolvi escolher apenas um ruim, o que foi meio difícil saber qual escolher pois o texto tem **muitos comentários ruins**” (16/09/2019), negando-se, dessa forma, no momento da escrita livre no diário, retratada no quadro 2, a trazer aspectos negativos. Já Lua ora trata de um aspecto ora trata de outro, destaca a forma “interessante” de descrever o amor e depois critica a maneira como o tema foi abordado nos comentários das personagens ao longo do conto, avaliando como “desnecessários”. Por fim, Joanna não consegue separar forma e conteúdo em suas avaliações da obra, provavelmente, por considerá-las indissociáveis na leitura literária.

Nas emoções desencadeadas, Dragonzinha detém-se à forma e, como declarado por ela, só apresenta indignação após várias leituras. Aparentemente, a fruição ligada a forma, para ela antecede qualquer tratamento do tema, a pré-leitura parece não surtir efeito sobre essa estudante nesse momento. Lua se mostra, em muitos momentos no diário, espantada com a forma do texto, mas traz o tema para a personalidade e, correspondendo a tendência da compreensão da turma na DL, declara-se contra qualquer tipo de preconceito; é, pois, provavelmente, influenciada pela atividade de pré-leitura expressando sentimentos negativos dada a discussão prévia da turma e do estabelecimento de um sentido para obra negociado na

discussão que antecedeu a leitura. Por fim, Joanna preocupa-se em tratar do preconceito, tema estabelecido pela turma, mas não foge a tratar do tema do amor abusivo (chega até a negar o uso do vocábulo “amor”), discutido na primeira parte da atividade de pré-leitura; no caso dessa estudante, todos os movimentos discursivos das atividades, aparentemente, afetaram sua leitura.

No retorno a si, Dragonzinha reflete sobre um comentário de uma das personagens, trazendo-o para uma realidade, a primeira vista, genérica quando traz a palavra “pessoas” como ditadores dos sentimentos alheios; possivelmente, a estudante traz lembranças e avaliações de acontecimentos em sua vida que vieram à tona através dessa estrutura fantasmática. Lua em uma frase declarativa, curta e direta, nega qualquer forma de preconceito; trazendo, possivelmente, um posicionamento construído por meio de experiências anteriores. Por fim, Joanna usa a primeira pessoa do plural, possivelmente, para tratar da humanidade; dessa forma, a estudante denuncia um mundo marcado pela hipocrisia, numa crise de valores profunda e cruel, mostrando-se revoltada com as situações descritas na obra e por ela mesma em seu diário.

Nas interleituradas, Dragonzinha não apresenta referências diretas ou indiretas claramente. Lua traz a letra de uma música (Canção Infantil), que ela fez questão de colocar em discussão e retratar em seu diário, o rap, que revisita o mundo infantil através de um diálogo com outras obras consideradas infantis, a emociona por, como na obra de Clarice, tratar de uma realidade dura que nega infância às pessoas por conta do egoísmo, a estudante parece se identificar com essa realidade, declarando na roda de leitura “só me lembro da música, quando a gente discute isso”. Por fim, Joanna, como ocorrido no texto anterior, confronta suas concepções de Deus, vinculadas a leituras bíblicas típicas de instituições cristãs neopentecostais, com o comentário irônico feito no final do texto à cerca da condição precária de vida experimentada pela personagem Pequena Flor, “Deus sabe o que faz” (LISPECTOR, 2009, p. 75); discordando, veementemente, tanto na roda de leitura quanto na escrita do diário dessa possível maldade e/ou brincadeira feita pela divindade ao criar alguém tão frágil e em condições tão adversas.

5. 3 IDEIAS DO CANÁRIO

O tema da visão restrita de mundo não foi levado em consideração pelos estudantes. O fato de ter vendado seus olhos e fazê-los experimentar a cegueira levou-os a pensar no problema do deficiente visual e na adequação da escola para tal indivíduo e não a condição de ter que acreditar em outras pessoas pela limitação de um sentido. A emoção do medo, estava

em todos os discursos (falados ou escritos). Mesmo assim, a discussão proposta pelo professor trouxe várias reflexões sobre fofocas, *fake news* e fundamentalismo religioso, o que teve resposta aparentemente racional, mas os aspectos emocionais não ficaram de fora, pois o medo da cegueira e de “depender dos outros” dominou, aparentemente, suas impressões. Para finalizar a atividade, a DL trouxe a primeira concepção de mundo proferida pelo canário, o que não teve efeito de surpresa sobre os estudantes, já que o conceito de ficção e realidade havia sido discutido por nós nas aulas sobre o gênero narrativo. Os estudantes entraram num consenso de que se todas as visões da realidade são parciais, como já havíamos discutido antes, o canário estava correto por levar em consideração unicamente a sua. O radicalismo do “Fora daí, tudo é ilusão e mentira” (ASSIS, 2010, p. 48) não interpretado como tal, necessitando de falas adicionais do professor para que levassem em consideração essa possível interpretação para as ações da personagem.

Duas questões muito fortes interferiram na escrita dos diários nesta etapa da intervenção: a supremacia do medo da cegueira física experimentada pela turma e a proximidade do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental. A primeira questão provocou um afastamento emotivo da atividade de pré-leitura com o texto, já que só tratava de uma possível cegueira ideológica. Já a segunda fez com que os estudantes resumissem suas escritas, pois seus interesses imediatos estavam voltados à apresentação de seus projetos de pesquisa para toda a escola. O que resultou num volume menor de escrita, mesmo sendo este texto considerado, pela maioria dos estudantes, o melhor lido no ano até então.

Quadro 03: Ideias do canário

	Ericlacia	Lua	Joanna Silva
Vocabulário rico de sentimentos	“Hoje o professor passou um texto péssimo de ler por conta das palavras difíceis” (01/10/2019)	“Eu não tive dificuldade nenhuma achei o texto bem interessante e no momento esse texto tá sendo o melhor que eu li na aula do professor. Gostei bastante do texto. Achei bem criativo, o que me chama atenção é a ficção do pássaro falar” (30/09/2019)	“Esse texto foi o mais interessante pelo fato de que ele deixa nossa imaginação correr solta, ele fala do lugar e das coisas, mas nós criamos os personagens. Sabe o meu canário era vermelho e a histórias se passa no tempo antigo onde as pessoas usavam aquelas roupas esquisitas. Gostei muito pelo tema que nós abordamos ‘O QUE MUNDO’ e eu acho também pelo fato das emoções esse foi mais recente então eu lembro mais do eu senti e como foi legal ” (07/10/2019)
Emoções desencadeadas			“Quem tá certo não sei, sei que descarta pessoas só porque não

			quer ou ela não participa, não seria antiético” (30/09/2019)
Retorno a si	“Eu ia sair correndo e depois fingir que nada aconteceu” (01/10/2019)	“Ele queria conhecer o céu pelo simples fato de sempre ser preso, chega uma hora que ficamos curiosos para conhecer o mundo” (07/10/2019)	“Acho que ele queria ver mais do que aquela loja de belchior, viver e tentar desfrutar o que o mundo tem pra oferecer, imagina ficar preso toda a sua vida, eu fugiria sem pensar” (01/10/2019)

Fonte: autor

No vocabulário rico de sentimentos, Ericlacia detém-se nas dificuldades da leitura, pois trata do vocabulário machadiano como um entrave para sua leitura e um critério para avaliação do texto. Após alguns esclarecimentos, o texto foi compreendido pela estudante, segundo foi declarado por ela oralmente ao ser interrogada pelo professor. Lua chega a lamentar em algum momento de seu texto a falta de tempo para a escrita, porém, em seu texto curto, descreve a partir de elogios a obra lida. Por fim, Joanna considera o tema muito “interessante”, elogiando os espaços para a imaginação criados pela narrativa machadiana, novamente a forma é percebida pela estudante como um elemento importantíssimo para o texto literário. Dessa forma, a estudante frui esteticamente a obra, demonstrando uma competência fruitiva desenvolvida.

Nas emoções desencadeadas, as duas primeiras estudantes escolhidas para esta análise não chegam a expressá-las, como dito anteriormente, as atividades propostas não surtiram o efeito esperado para a maior parte dos estudantes. Apesar disso, Joanna expressa dúvidas quanto ao “certo” ou “errado” nas ações das personagens; sentenciando, assim, como “antiética” qualquer ação de exclusão de alguém que pense ou aja diferente; dessa forma, a estudante lança mão do que foi discutido na pré-leitura.

No retorno a si, Ericlacia declara que se encontrasse um canário falante fugiria da situação, como se esta fosse uma solução percebida ou usada por ela anteriormente em outras situações. Lua justifica a fuga do canário usando a primeira pessoa do plural, trazendo a situação para a coletividade da raça humana em seu aspecto de curiosidade em relação a um mundo que, dado a idade da estudante, ainda não foi desvendado por ela. Por fim, Joanna, também justificando a fuga do canário, usa a primeira pessoa do singular para expressar sua aversão a prisões, fato que parece ser bem importante em suas concepções de mundo já que declarou que agiria “sem pensar”.

6 CORAÇÕES E MENTES

Você pode escrever com livre arbítrio, foi muito bom (L, Diário 25/09/2019)

A presente dissertação teve como objetivo geral investigar os efeitos do desencadeamento de emoções no sujeito leitor na estratégia de antecipação na fase da pré-leitura de textos literários clássicos. Observou-se certa carência teórica quanto ao tema investigado; constatou-se, então, tanto a necessidade de ampliar tais estudos como a necessidade de desenvolver atividades escolares que levem em consideração emoção e cognição, compreendendo-as como elementos indissociáveis para a leitura e a aprendizagem.

Em busca da resposta à pergunta norteadora: em que condições despertar emoções causadas por antecipações durante a pré-leitura de textos literários pode desencadear estados de aceitabilidade do sujeito leitor diante de clássicos? Recorreu-se às teorias do conceito de pré-leitura, da Leitura Subjetiva e do uso das emoções em sala de aula, dessa forma, foi possível afirmar que a hipótese de que lançar mão da antecipação em uma atividade de pré-leitura desperta emoções e abre caminhos para a leitura literária engajando os sujeitos leitores para superarem obstáculos encontrados em leituras mais complexas foi confirmada. Esta senda ocorreu em vários capítulos, como descritos a seguir.

O primeiro capítulo é uma tentativa de rever a visão de que deve-se apenas observar a cognição para elaboração de atividades escolares. Para isso, ele se constitui como uma sustentação teórica para a pesquisa, começando por uma breve descrição do conceito de leitor aqui admitido, amparado principalmente pela Leitura Subjetiva, que também foi descrita nos aspectos que interessavam para atingir ao objetivo acima citado. A partir daí, a pré-leitura é conceituada e a antecipação é tida como elemento necessário para essa fase das atividades de leitura. Discute-se, também, o conceito de emoção e a necessidade de incluí-la nas atividades escolares de leitura. Para finalizar, faz-se algumas reflexões sobre o conceito de clássico.

O segundo capítulo traz os instrumentos com os quais a pesquisa foi desenvolvida. Começa por descrever as bases teóricas do formato de pesquisa adotado, depois descreve o campo de pesquisa e a turma a ser submetida a intervenção. Depois, apresenta o *corpus* literário e as atividades de pré-leitura que serão desenvolvidas e, para finalizar, são descritos os instrumentos de coleta de dados e as categorias para análise desses dados.

O terceiro capítulo é o relato da intervenção, onde observou-se que as atividades foram uma verdadeira vitória para o professor que vivenciou uma experiência significativa com seus estudantes.

O quarto capítulo revelou a face oculta das emoções dos estudantes através da análise dos diários de leitura, que a partir das teorias da Leitura da Subjetiva, base para o desenvolvimento de categorias para análise, revelaram o colorido emocional do efeito que a leitura literária tem em adolescentes dentro da escola.

O sonhado livre arbítrio, festejado pelo estudante acima, se impõe ao trabalho de um professor como uma necessidade. Discutir, vivenciar e até permitir tal desejo não se trata da permissividade rondante em nossos sistemas de ensino, que em troca de menos trabalho e mais números, reduz as atividades pedagógicas à superficialidade inócua. Esta liberdade está no cerne da proposta de tornar as aulas de literatura uma verdadeira experiência para os envolvidos. Infelizmente, as escolas brasileiras, pelo menos aquelas em que atuei e de que tive notícias, tratam as emoções como algo a ser esquecido/escondido “embaixo do tapete” e só lembrado no dia das mães e nas festas de fim de ano, uma extravagância necessária para essa “juventude perdida”.

No entanto, estudos como este que contradizem esse senso comum com relação às emoções já existem. Ao estabelecer toda produção da mente como degrau para conquista da aprendizagem, verifica-se que **não existe essa oposição** tão discutida entre razão e emoção. O ser pretensamente inteligente que nega qualquer dos dois torna-se um errante coxo, incapaz de celebrar uma vida completa e produtiva.

Em todos os diários lidos durante esta pesquisa, havia razão e paixão. Até as revoltas inesperadas (A menor mulher do mundo), tornaram-se um degrau para a construção de um leitor capaz de fruir verdadeiramente uma obra clássica. Diferenciar forma e conteúdo, como aconteceu na maioria dos diários, superaram as expectativas desta pesquisa. E, obviamente, me emocionaram, pois estive todo tempo com a mente e o coração empenhados em meus objetivos.

Dessa ligação tácita entre o pulsar e o pensar, aqui abordada, poderão surgir outros estudos e reflexões que possam colaborar para a transformação da maneira como a Literatura é abordada nas salas de aula, ou mesmo como a escola trabalha o protagonismo juvenil. Seria possível elencar os estímulos emocionais competentes que apresentem maiores efeitos sobre as turmas, e analisar as preferências surgidas a partir daí. Esses estímulos seriam encontrados entre elementos culturais ou descobertos em atividades que desenhasses verdadeiramente os perfis dos estudantes. Dessa forma, as atividades poderiam ser planejadas para se tornarem realmente efetivas.

Poder-se-ia, também, investigar como as emoções aparecem nos produtos das atividades de pós-leitura e como isso reflete o horizonte de expectativa do leitor a partir de então. Há

também a possibilidade de tornar a própria escrita dos diários um objeto de pesquisa e proposta didática mais estruturada.

Enfim, será que corações e mentes trabalhando juntos não seriam um terreno fértil para pesquisadores que ousam tratar de prazer, de empatia, de paixão, de amor, ...? Penso que ao aprofundar tais estudos, desvelaria essa falsa dicotomia, uma forma de resistir à crise de superficialidade que atinge nossa sociedade atualmente. A seguir, um mito ilustra e aprofunda as discussões aqui tratadas.

AS CORES DAS CANÇÕES

Conta uma história muito antiga que havia uma vila pequena, no entanto muito famosa em uma nação muito grande, seu nome era Vila Melodia. Ela ficava bem no centro do país, cercada por florestas ao leste, montanhas ao norte, um lago ao sul e uma clareira ao oeste, por onde chegavam todos os visitantes. Era um local famoso por sua população de voz melodiosa, seus corais eram conhecidos no mundo inteiro pela capacidade de impressionar o mais indiferente mortal. Diz-se que um dia, ao sentir as vibrações das canções de um de seus corais um deficiente auditivo chegou a chorar, quando questionado, respondera que seu corpo nunca havia sentido vibrações tão emocionantes. Havia médicos que indicavam a audição de tantas músicas quanto fossem necessárias para que se curassem enfermidades as mais diversas. Existia uma crença de que os primeiros habitantes da vila foram visitados por um anjo disfarçado. Por ter sido bem recebido, mesmo fingindo ser um mendigo, rogou ao criador que os abençoasse com o dom do canto.

Contudo, tamanha dádiva parecia pesar em demasia sobre os dorsos dos jovens. Para atender às expectativas do mundo todo, exigiam-se enormes obrigações. Doze horas de estudo por dia, fora as quatro horas de ensaio diário que desconhecia o sétimo dia da criação. Os convites para concertos pelo mundo eram cada vez mais numerosos; tornando, conseqüentemente, os estudos mais pesados do que nunca. As Normas de Conduta da Voz (NVC) foram instituídas. Nenhuma nota poderia estar fora do lugar, os grandes mestres do passado haviam criado as músicas perfeitas, que nenhum jovem se atrevesse a criar em cima delas. Era importante que se trabalhasse sempre o que já havia sido escrito, poderia se fazer alguns acréscimos, novas leituras, algumas mudanças de posição; porém, algo realmente novo estava terminantemente proibido. Até os gestos de quem ouvia as músicas executadas pelos corais eram previstos pela NVC, por que ir de encontro a algo tão completo?

Com o tempo, começaram os desrespeitos à NVC, escalas não previstas, afinações fora do parâmetro, timbres não registrados, ... A juventude iria destruir todo um patrimônio construído para o bem da música e de todos. Surgiu, então, uma vigilância mais dura, castigos mais severos e, por fim, técnicas cirúrgicas para igualar todos os timbres de voz. Os corais deveriam permanecer perfeitos.

A Vila Melodia mergulhou em um silêncio profundo. Os corais continuavam a cantar, no entanto era como se a música tomasse as vidas das pessoas em vez de dá-las. Seus cidadãos começavam e terminavam suas existências reverberando em seus pensamentos e atos um réquiem interminável.

Foi justamente durante esse refrão que surgiu uma criança muito talentosa. Yara vinha de uma família humilde, no entanto seu talento abriu-lhe as portas da maior das academias da vila. Conhecia a NVC completa, poderia cantá-la se esta fosse uma música. Fazia solos em todas as apresentações, arrancava aplausos mesmo de plateias entediadas pela repetição de mais uma música perfeita. Com o tempo, começou a perceber que todas as vozes eram iguais, todas as leituras e execuções de músicas eram iguais, até a reação da plateia era enfadonhamente igual. Sentia um enorme pesar pela tristeza impregnada nas notas de seus colegas, havia alguns dos quais nunca vira um sorriso. Questionou seu mestre.

– Por que as pessoas são todas iguais e tão tristes?

– Porque a música precisa disso, ela precisa de que todos nós nos sacrifiquemos para que ela seja melhor.

– Mas quem disse que essa música é a melhor?

– A NVC, é claro!

– Se as pessoas estão tristes, essa não é a melhor música. Podemos mudar a NVC?

– Não! É proibido.

– Quem a escreveu, então?

– Nós...

Yara deixou o diálogo lamentando o voto pela tristeza que, aparentemente, todos haviam dado naquele lugar de gemidos de dor convertidos em silêncios. Em seu quarto, chorou copiosamente até dormir. Entre nuvens e raios dourados e escarlates surgiu um homem alado que cantarolava uma canção que lhe parecia familiar. Era a canção que estava na constituição de todas as coisas, quando muito pequena ela conseguia ouvi-la em tudo, percebera que as regras e os compromissos haviam roubado isso dela. O ser angelical no meio da canção dizia “Liberte sua voz, para que os outros sejam livres também”. Acordou com as batidas na porta, precisava levantar-se para fazer um ensaio geral na praça central da vila antes do início da turnê mundial.

Todos prontos. A música acontecia fluida, mas sem emoção, todos já sabiam cada movimento, cada acorde, cada entonação, cada... Ela levantou fora da hora prevista, ergueu a voz acima das outras. No começo era uma realização perfeita da NVC, algo milimetricamente executado. Aos poucos, a música foi se transformando, ela foi deixando para trás tudo o que existia naquela sentença de normalidade em forma de música, sua voz era como o som inerente ao universo. Todos fizeram silêncio. Suas notas penetravam a matéria densa das pedras e madeiras que compunham as casas, cada coração começava a bater livremente. As notas tornaram-se luzes que escorriam pelo ar como um líquido fosforescente, cada pessoa ali

passava a emitir luzes coloridas de seus peitos, eram infinitos tons para infinitas emoções contidas naquela praça. Como uma represa que explode após anos de chuvas, todos agora cantavam, surgiram canções únicas, nunca escritas, nunca cantadas ... Era um espetáculo de beleza assimétrica.

Diz-se que as NVC incendiaram-se espontaneamente e que a talentosa Yara sumiu no meio das raios coloridos. Todos os dias, ao amanhecer, se você fizer silêncio fora e dentro de si, é possível ouvi-la.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- ARISTÓTELES, HORÁCIO e LONGINO. **A poética clássica**. São Paulo: Cultix, 1997.
- ARNOLD, W. (coord.). **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Loyola, 1982.
- ASSIS, Machado. **Contos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.
- BARTHES, Roland. **O prazer do Texto Precedido de Variações sobre a Escrita**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BLANC, Nathalie. **Émotion et cognition: Quand l'émotion parle à la cognition**. Paris: In Press, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOSI, Alfredo. História concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília, 2018 disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 acesso 11/03/2018.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- BUZZO, Maria Gonçalves. **O Diário de leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. São Paulo. 2003. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Edufmg, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário - teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DAMÁSIO, António R. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O erro de Descartes: emoção e razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e de escrita na escola**. In: OSWALD, Maria Luiza; YUNES, Eliana (org.). A experiência da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 23 - 39

FERES, Beatriz dos Santos. **Competência para ler com emoção**. In: MENDES, Emília e MACHADO, Ida Lúcia (orgs.). As emoções no discurso. Vol II. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2010.v. 2 p. 123 – 139.

GENETTE, Gérard.; Álvaro Faleiros (tradução). **Paratextos editoriais**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 2

JAUSS, Hans Robert et al.; coordenação e tradução Luiz Costa Lima. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Hans Robert. **História da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vicent. **Porque estudar literatura?**; Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. São Paulo: Parábola, 2012.

_____, **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____, **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico da leituras subjetivas**. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). Leitura subjetiva e ensino da literatura. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 54 – 65.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LANGLADE, Gerard. **O sujeito leitor, autor da singularidade da obra**. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 25 – 51.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEBRUN, Marlène. **A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelo comitês de leitura**. n: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 133 - 148

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e o processo de constituição do leitor**. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018. p. 267 – 285

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família: contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana M. B. e MACHADO, M. Zélia V. (orgs.) **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo da livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MYERS, Greg. **Análise da conversação de da fala**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PENNAC, Daniel.; Leny Werneck tradutora. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIÉRON, Henri. **Dicionário de Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1966.

REICHMANN, Carla L. (org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ROSA, Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROUXEL, Annie. **Apropriação singular das obras e cultura literária**. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013a. p. 164 – 189.

_____. **A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade.** n: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). Leitura subjetiva e ensino da literatura. São Paulo, SP: Alemeda Casa Editorial, 2013b. p. 152 – 164

_____. **O advento dos leitores reais.** In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). Leitura subjetiva e ensino da literatura. São Paulo, SP: Alemeda Casa Editorial, 2013c. p. 191 – 208.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. **Apresentação dos coordenadores franceses.** In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). Leitura subjetiva e ensino da literatura. São Paulo, SP: Alemeda Casa Editorial, 2013. p. 19 – 24.

SANTANA, Ziane Maria Florêncio de. **Leitura de imagens em livros didáticos do 9º ano: ensino ou estratégia de motivação para leitura de outros textos?** Recife. 2017. 255f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários.** Série Princípios. São Paulo: Ática, 1993.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Penso, 1998.

TEIXEIRA, Wagner Barros. **A pré-leitura no discurso didático do professor em aulas de língua materna e língua estrangeira.** Rio de Janeiro. 2009. 220f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski.** Campinas, SP: Papyrus, 2011.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura: a apropriação do texto literário pelo sujeito leitor.** Olinda, PE: Nova Presença, 2018.

YUNES, Eliana. **Leitura como experiência.** In: OSWALD, Maria Luiza; YUNES, Eliana (org.). A experiência da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 7 – 15

ANEXO A CORPUS LITERÁRIO

A menina de lá

Sua casa ficava para trás da Serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o Temor-de-Deus. O Pai, pequeno sitiante, lidava com vacas e arroz; a Mãe, urucuiana, nunca tirava o terço da mão, mesmo quando matando galinhas ou passando descompostura em alguém. E ela, menininha, por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes.

Não que parecesse olhar ou enxergar de propósito. Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. – “Ninguém entende muita coisa que ela fala...” – dizia o Pai, com certo espanto. Menos pela estranhez das palavras, pois só em raro ela perguntava, por exemplo: – “*Ele xurugou?*” – e, vai ver, quem e o quê, jamais se saberia. Mas, pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido. Com riso imprevisito: – “*Tatu não vê a lua...*” – ela falasse. Ou referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que se voou para uma nuvem; de uma porção de meninas e meninos sentados a uma mesa de doces, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo. Só a pura vida.

Em geral, porém, Nhinhinha, com seus nem quatro anos, não incomodava ninguém, e não se fazia notada, a não ser pela perfeita calma, imobilidade e silêncios. Nem parecia gostar ou desgostar especialmente de coisa ou pessoa nenhuma. Botavam para ela comida, ela continuava sentada, o prato de folha no colo, comia logo a carne ou o ovo, os torresmos, o do que fosse mais gostoso e atraente, e ia consumindo depois o resto, feijão, angu, ou arroz, abóbora, com artística lentidão. De vê-la tão perpétua e imperturbada, a gente se assustava de repente. – “Nhinhinha, que é que você está fazendo?” – perguntava-se. E ela respondia, alongada, sorrida, moduladamente: – “*Eu... to-u... fa-a-zendo.*” Fazia vácuos. Seria mesmo seu tanto tolinha?

Nada a intimidava. Ouvia o Pai querendo que a Mãe coasse um café forte, e comentava, se sorrindo: – “*Menino pidão... Menino pidão...*” Costumava também dirigir-se à Mãe desse jeito: – “*Menina grande... Menina grande...*” Com isso Pai e Mãe davam de zangar-se. Em vão. Nhinhinha murmurava só: – “*Deixa... Deixa...*” – suasibilíssima, inábil como uma flor. O mesmo dizia quando vinham chamá-la para qualquer novidade, dessas de entusiasmar adultos e crianças. Não se importava com os acontecimentos. Tranquila, mas viçosa de saúde. Ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências. Como puni-la? E, bater-lhe, não ousassem; nem havia motivo. Mas, o respeito que tinha por Mãe e Pai, parecia mais uma engraçada espécie de tolerância. E Nhinhinha gostava de mim.

Conversávamos, agora. Ela apreciava o casacão da noite. – “*Cheinhas!*” – olhava as estrelas, deléveis, sobre-humanas. Chamava-as de “estrelinhas pia-pia”. Repetia: – “*Tudo nascendo!*” – essa sua exclamação diletta, em muitas ocasiões, com o deferir de um sorriso. E o ar. Dizia que o ar estava cheiro de lembrança. – “*A gente não vê quando o vento se acaba...*” Estava no quintal, vestidinha de amarelo. O que falava, às vezes era comum, a gente é que ouvia exagerado: – “*Alturas de urubuir...*” Não, dissera só: – “*... altura de urubu não ir.*” O dedinho chegava quase no céu. Lembrou-se de: – “*Jabuticaba de vem-me-ver...*” Suspirava, depois: – “*Eu quero ir para lá.*” – Aonde? – “*Não sei.*” Aí, observou: – “*O passarinho desapareceu de cantar...*” De fato, o passarinho tinha estado cantando, e, no escorregador do tempo, eu pensava que não estivesse ouvindo; agora, ele se interrompera. Eu disse: – “*A avezinha.*” De por diante, Nhinhinha passou a chamar o sabiá de “*Senhora Vizinha...*” E tinha respostas mais longas: – “*Eeu? Tou fazendo saudade.*” Outra hora, falava-se de parentes já mortos, ela riu: – “*Vou visitar eles...*” Ralhei, dei conselhos, disse que ela estava com a lua. Olhou-me, zombaz, seus olhos muito perspectivos: – “*Ele te xurugou?*” Nunca mais vi Nhinhinha.

Sei, porém, que foi por aí que ela começou a fazer milagres.

Nem Mãe nem Pai acharam logo a maravilha, repentina. Mas Tiantônia. Parece que foi de manhã. Nhinhinha, só, sentada, olhando o nada diante das pessoas: – “*Eu queria o sapo vir aqui.*” Se bem a ouviram, pensaram fosse um patranhar, o de seus disparates, de sempre. Tiantônia, por vezo, acenou-lhe com o dedo. Mas, aí, reto, aos pulinhos, o ser entrava na sala, para aos pés de Nhinhinha – e não o sapo de papo, mas bela rã brejeira, vinda do verdeuroso, a rã verdíssima. Visita dessas jamais acontecera. E ela riu: – “*Está trabalhando um feitiço...*” Os outros se pasmaram; silenciaram demais.

Dias depois, com o mesmo sossego: – “*Eu queria uma pamonhinha de goiabada...*” – sussurrou; e, nem bem meia hora, chegou uma dona, de longe, que trazia os pãezinhos de goiabada enrolada na palha. Aquilo, quem entendia? Nem os outros prodígios, que vieram se seguindo. O que ela queria, que falava, súbito acontecia. Só que queria muito pouco, e sempre as coisas levianas e descuidosas, o que não põe nem quita. Assim, quando a Mãe adoeceu de dores, que eram de nenhum remédio, não houve fazer com que Nhinhinha lhe falasse a cura. Sorria apenas, segredando seu – “*Deixa... Deixa...*” – não a podiam despersuadir. Mas veio, vagarosa, abraçou a Mãe e a beijou, quentinha. A Mãe, que a olhava com estarecida fé, sarou-se então, num minuto. Souberam que ela tinha também outros modos.

Decidiram de guardar segredo. Não viessem ali os curiosos, gente maldosa e interesseira, com escândalos. Ou os padres, o bispo, quisessem tomar conta da menina, levá-la para sério convento. Ninguém, nem os parentes de mais perto, devia saber. Também, o Pai, Tiantônia e a Mãe, nem queriam versar conversar, sentiam um medo extraordinário da coisa. Achavam ilusão.

O que ao Pai, aos poucos, pegava a aborrecer, era que de tudo não se tirasse sensato proveito. Veio a seca, maior, até o brejo ameaçava de se estorricar. Experimentaram pedir a Nhinhinha: que quisesse chuva. – “*Mas, não pode, ué...*” – ela sacudiu a cabecinha. Instaram-na: que, se não, se acabava tudo, o leite, o arroz, a carne, os doces, frutas, o melado. – “*Deixa... Deixa...*” – se sorria, repousada, chegou a fechar os olhos, ao insistirem, no súbito adormecer das andorinhas.

Daí a duas manhãs, quis: queria o arco-íris. Choveu. E logo apareceu o arco-da-velha, sobressaído em verde e vermelho – que era mais um vivo cor-de-rosa. Nhinhinha se alegrou, fora do sério, à tarde do dia, com a refrescação. Fez o que nunca se lhe vira, pular e correr por casa e quintal. – “*Adivinhou passarinho verde?*” – Pai e Mãe se perguntavam. Esses, os passarinhos, cantavam, deputedos de um reino. Mas houve que, a certo momento, Tiantônia repreendesse a menina, muito brava, muito forte, sem usos, até a Mãe e o Pai não entenderam aquilo, não gostaram. E Nhinhinha, branda, tornou a ficar sentadinha, inalterada que nem se sonhasse, ainda mais imóvel, com seu passarinho-verde pensamento. Pai e Mãe cochichavam, contentes: que, quando ela crescesse e tomasse juízo, ia poder ajudar muito eles, conforme à Providência decerto prazia que fosse.

E, vai, Nhinhinha adoeceu e morreu. Diz-se que da má água desses ares. Todos os vivos atos se passam longe demais.

Desabado aquele feito, houve muitas diversas dores, de todos dos de casa: um de-repente enorme. A Mãe, o Pai e Tiantônia davam conta de que era a mesma coisa que se cada um deles tivesse morrido por metade. E mais para repassar o coração, de se ver quando a Mãe desfiava o terço, mas em vez de ave-marias podendo só gemer aquilo de – “*Menina grande... Menina grande...*” – com toda ferocidade. E o pai alisava com as mãos o tamboretinho em que Nhinhinha se sentava tanto, e em que ele mesmo se sentar não podia, que com o peso de seu corpo de homem o tamboretinho se quebrava.

Agora, precisavam de mandar recado, ao arraial, para fazerem o caixão e aprontarem o enterro, com acompanhamento de virgens e anjos. Aí, Tiantônia tomou coragem, carecia contar: que, naquele dia, do arco-íris da chuva, do passarinho, Nhinhinha tinha falado despropositado desatino, por isso com ela ralhara. O que fora: que queria um caxãozinho cor-de-rosa, com enfeites verdes brilhantes... A agouraria! Agora, era para se encomendar o caixãozinho assim, sua vontade?

O Pai, em bruscas lágrimas, esbravejou: que não! Ah, que, se consentisse nisso, era como tomar culpa, estar ajudando ainda a Nhinhinha a morrer...

A Mãe queria, ela começou a discutir com o Pai. Mas, no mais choro, se serenou – o sorriso tão bom, tão grande – suspensão num pensamento: que não era preciso encomendar, nem explicar, pois havia de sair bem assim, do jeito, cor-de-rosa com verdes funebrilhos, porque era, tinha de ser! – pelo milagre, o de sua filhinha em glória, Santa Nhinhinha.



ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

A menor mulher do mundo

Nas profundezas da África Equatorial o explorador francês Marcel Pretre, caçador e homem do mundo, topou com uma tribo de pigmeus de uma pequenez surpreendente. Mais surpreso, pois, ficou ao ser informado de que mentor povo ainda existia além de florestas e distâncias. Então mais fundo ele foi.

No Congo Central descobriu realmente os menores pigmeus do mundo. E – como uma caixa dentro de uma caixa, dentro de uma caixa – entre os menores pigmeus do mundo estava o menor dos menores pigmeus do mundo, obedecendo talvez à necessidade que às vezes a Natureza tem de exceder a si própria.

Entre mosquitos e árvores mornas de umidade, entre as folhas ricas do verde mais preguiçoso, Marcel Pretre defrontou-se com uma mulher de quarenta e cinco centímetros, madura, negra, calada. “Escura como um macaco”, informaria ele à imprensa, e que vivia no topo de uma árvore com seu pequeno concubino. Nos tépidos humores silvestres, que arredondam cedo as frutas e lhes dão uma quase intolerável doçura ao paladar, ela estava grávida.

Ali em pé estava, portanto, a menor mulher do mundo. Por um instante, no zumbido do calor, foi como se o francês tivesse inesperadamente chegado à conclusão última. Na certa, apenas por não ser louco, é que sua alma não desvairou nem perdeu os limites. Sentindo necessidade imediata de ordem, e de dar nome ao que existe, apelidou-a de Pequena Flor. E, para conseguir classificá-la entre as realidades reconhecíveis, logo passou a colher dados a seu respeito.

Sua raça de gente está aos poucos sendo exterminada. Poucos exemplares humanos restam dessa espécie que, não fosse o sonso perigo da África, seria povo alastrado. Fora doença, infectado hálito de águas, comida deficiente e feras rondantes, o grande risco para os escassos Likoualas está nos selvagens Bantos, ameaça que os rodeia em ar silencioso como em madrugada de batalha. Os Bantos os caçam em redes, como fazem com os macacos. E os comem. Assim: caçam-nos em redes e os comem. A racinha de gente, sempre a recuar e a recuar, terminou aquarteirando-se no coração da

África, onde o explorador afortunado a descobriria. Por defesa estratégica, moram nas árvores mais altas. De onde as mulheres descem para cozinhar milho, moer mandioca e colher verduras; os homens, para caçar. Quando um filho nasce, a liberdade lhe é dada quase imediatamente. É verdade que muitas vezes a criança não usufruirá por muito tempo dessa liberdade entre feras. Mas é verdade que, pelo menos, não se lamentará que, para tão curta vida, longo tenha sido o trabalho. Pois mesmo a linguagem que a criança aprende é breve e simples, apenas essencial. Os Likoualas usam poucos nomes, chamam as coisas por gestos e sons animais. Como avanço espiritual, têm um tambor. Enquanto dançam ao som do tambor, um machado pequeno fica de guarda contra os Bantos, que virão não se sabe de onde.

Foi, pois, assim que o explorador descobriu, toda em pé e a seus pés, a coisa humana menor que existe. Seu coração bateu porque esmeralda nenhuma é tão rara. Nem os ensinamentos dos sábios da Índia são tão raros. Nem o homem mais rico do mundo já pôs olhos sobre tanta estranha graça. Ali estava uma mulher que a gulodice do mais fino sonho jamais pudera imaginar. Foi então que o explorador disse, timidamente e com uma delicadeza de sentimentos de que sua esposa jamais o julgaria capaz:

– Você é Pequena Flor.

Nesse instante Pequena Flor coçou-se onde uma pessoa não se coça. O explorador – como se estivesse recebendo o mais alto prêmio de castidade a que um homem, sempre tão idealista, ousa aspirar – o explorador, tão vivido, desviou os olhos.

A fotografia de Pequena Flor foi publicada no suplemento colorido dos jornais de domingo, onde coube em tamanho natural. Enrolada num pano, com a barriga em estado adiantado. O nariz chato, a cara preta, os olhos fundos, os pés espalmados. Parecia um cachorro.

Nesse domingo, num apartamento, uma mulher, ao olhar no jornal aberto o retrato de Pequena Flor, não quis olhar uma segunda vez “porque me dá aflição”.

Em outro apartamento uma senhora teve tal perversa ternura pela pequenez da mulher africana que – sendo tão melhor prevenir que remediar – jamais se deveria deixar Pequena Flor sozinha com a ternura da senhora. Quem sabe a que escuridão de amor pode chegar o carinho. A senhora passou um dia perturbada, dir-se-ia tomada pela saudade.

Em outra casa uma menina de cinco anos de idade, vendo o retrato e ouvindo os comentários, ficou espantada. Naquela casa de adultos, essa menina fora até agora o menor dos seres humanos. E, se isso nera fonte de melhores carícias, era também fonte deste primeiro medo do amor tirano. A existência de Pequena Flor levou a menina a sentir – com uma vaguidão que só anos e anos depois, por motivos bem diferentes, havia de concretizar o pensamento – levou-a a sentir, numa primeira sabedoria, que “a desgraça não tem limites”.

Em outra casa, na sagração da primavera, a moça noiva teve um êxtase de piedade:

– Mamãe, olhe o retratinho dela, coitadinha! Olhe só como ela é tristinha!

– Mas – disse a mãe, dura e derrotada e orgulhosa – mas é tristeza de bicho, não é tristeza humana.

– Oh! Mamãe – disse a moça desanimada.

Foi em outra casa que um menino esperto teve uma ideia esperta:

– Mamãe, e se eu botasse essa mulherzinha africana na cama de Paulinho enquanto ele está dormindo? Quando ele acordasse, que susto, hein! Que berro, vendo ela sentada na cama! E a gente então brincava tanto com ela! A gente fazia ela o brinquedo da gente, hein!

A mãe dele estava nesse instante enrolando os cabelos em frente ao espelho do banheiro, e lembrou-se do que uma cozinheira lhe contara do tempo de orfanato. Não tendo boneca com que brincar, e a maternidade já pulsando terrível no coração das órfãs, as meninas sabidas haviam escondido da freira a morte de uma das garotas. Guardaram o cadáver num armário até a freira sair, e brincaram com a menina morta, deram-lhe banhos e comidinhas, puseram-na de castigo somente para depois beijá-la, consolando-a. Disso a mãe se lembrou no banheiro, e abaixou mãos pensas cheias de grampos. E considerou a cruel necessidade de amar. Considerou a malignidade de nosso desejo de ser feliz. Considerou a ferocidade com que queremos brincar. E o número de vezes em que mataremos por amor. Então olhou para o filho esperto como se olhasse para um perigoso estranho. E teve horror da própria alma que, mais que seu corpo, havia engendrado aquele ser apto à vida e à felicidade. Assim olhou ela, com muita atenção e um orgulho incontável, aquele menino que já estava sem os dois dentes da frente, a evolução, a evolução se fazendo, dente caindo para nascer o que melhor morde. “Vou comprar um terno novo para ele”, resolveu olhando-o absorta. Obstinadamente enfeitava o filho desdentado com roupas finas, obstinadamente queria-o bem limpo, como se limpeza desse ênfase a uma superficialidade tranquilizadora, obstinadamente aperfeiçoando o lado cortês da beleza. Obstinadamente afastando-se, e afastando-o, de alguma coisa que devia ser “escura como um macaco”. Então, olhando para o espelho do banheiro, a mãe sorriu intencionalmente fina e polida, colocando, entre aquele seu rosto de linhas abstratas e a cara crua de Pequena Flor, a distância insuperável de milênios. Mas, com anos de prática, sabia que este seria um domingo em que teria de disfarçar de si mesma a ansiedade, o sonho, e milênios perdidos.

Em outra casa, junto a uma parede, deram-se ao trabalho alvoroçado de calcular com fita métrica os quarenta e cinco centímetro de Pequena Flor. E foi aí que, em delícia, se espantaram: ela era ainda menor que o mais agudo da imaginação inventaria. No coração de cada membro da família nasceu, nostálgico, o desejo de ter para si aquela coisa miúda e indomável, aquela coisa salva de ser comida, aquela fonte permanente de caridade. A alma ávida da família queria devotar-se. E, mesmo, quem já não desejou possuir um ser humano só para si? O que, é verdade, nem sempre seria cômodo, há horas em que não se quer ter sentimentos:

– Aposto que se ela morasse aqui terminava em briga – disse o pai sentado na poltrona, virando definitivamente a página do jornal. – Nesta casa tudo termina em briga.

– Você, José, sempre pessimista – disse a mãe.

– A senhora pensou, mamãe, de que tamanho será o nenenzinho dela? – disse ardente a filha mais velha de treze anos.

O pai mexeu-se atrás do jornal.

– Deve ser o bebê preto menor do mundo – respondeu a mãe, derretendo-se de gosto. – Imagine só ela servindo a mesa aqui de casa! e de barriguinha grande!

– Chega dessas conversas! – engrolou o pai.

– Você há de convir – disse a mãe inesperadamente ofendida – que se trata de uma coisa rara. Você é que é insensível.

E a própria coisa rara?

Enquanto isso, na África, a própria coisa rara tinha no coração – quem sabe se negro também, pois numa Natureza que errou uma vez já não se pode mais confiar – enquanto isso a própria coisa rara tinha no coração algo mais raro ainda, assim como o segredo do próprio segredo: um filho mínimo. Metodicamente o explorador examinou com o olhar a barriguinha do menor ser humano maduro. Foi neste instante que o explorador, pela primeira vez desde que a conheceu, em vez de sentir curiosidade ou exaltação ou vitória ou espírito científico, o explorador sentiu mal-estar.

É que a menor mulher do mundo estava rindo.

Estava rindo, quente, quente. Pequena Flor estava gozando a vida. A própria coisa rara estava tendo a inefável sensação de ainda não ter sido comida. Não ter sido comida era algo que, em outras horas, lhe dava o ágil impulso de pular de galho em galho. Mas, neste momento de tranquilidade, entre as espessas folhas do Congo Central, ela não estava aplicando esse impulso numa ação – e o impulso se concentrara todo na própria pequenez da própria coisa rara. E então ela estava rindo. Era um riso como somente quem não fala, ri. Esse riso, o explorador constrangido não conseguiu classificar. E ela continuou fruindo o próprio riso macio, ela que não estava sendo devorada. Não ser devorado é o sentimento mais perfeito. Não ser devorado é o objetivo secreto de toda uma vida. Enquanto ela não estava sendo comida, seu sorriso bestial era tão delicado como é delicada a alegria. O explorador estava atrapalhado.

Em segundo lugar, se a própria coisa rara estava rindo, era porque, dentro de sua pequenez, grande escuridão pusera-se em movimento.

É que a própria coisa rara sentia o peito morno do que se pode chamar de Amor. Ela amava aquele explorador amarelo. Se soubesse falar e dissesse que o amava, ele inflaria de vaidade. Vaidade que diminuiria quando ela acrescentasse que também amava muito o anel do explorador. E quando este desinchasse desapontado, Pequena For não compreenderia por quê. Pois, nem de longe, seu amor pelo explorador – pode-se mesmo dizer seu “profundo amor”, porque, não tendo outros recursos, ela estava reduzida à profundidade – pois nem de longe seu profundo amor pelo explorador ficaria desvalorizado pelo fato de ela também amar sua bota. Há um velho equívoco sobre a palavra amor, e, se muitos filhos nascem desse equívoco, tantos outros perderam o único instante de nascer apenas por causa de uma suscetibilidade que exige que seja de mim, de mim! que se goste, e não de meu dinheiro. Mas na umidade da floresta não há desses refinamentos cruéis, e amor é não ser comido, amor é achar bonita uma bota, amor é gostar da cor rara de um homem que não é negro, amor é rir de amor a um anel que brilha. Pequena Flor piscava de amor, e riu quente, pequena, grávida, quente.

O explorador tentou sorrir-lhe de volta, sem saber exatamente a que abismo seu sorriso respondia, e então perturbou-se como só homem de tamanho grande se perturba. Disfarçou ajeitando melhor o chapéu de explorador, corou pudico. Tornou-se uma cor linda, a sua, de um rosa esverdeado, como a de um limão de madrugada. Ela devia ser azedo.

Foi provavelmente ao ajeitar o capacete simbólico que o explorador se chamou à ordem, recuperou com severidade a disciplina de trabalho, e recomeçou a anotar. Aprendera a entender algumas das poucas palavras articuladas da tribo, e a interpretar os sinais. Já conseguia fazer perguntas.

Pequena For respondeu-lhe que “sim”. Que era muito bom ter uma árvore para morar, sua, sua mesmo. Pois – e isso ela não disse, mas seus olhos se tornaram escuros que o disseram – pois é bom possuir, é bom possuir, é bom possuir. O explorador pestanejou várias vezes.

Marcel Pretre teve vários momentos difíceis consigo mesmo. Mas pelo menos ocupou-se em tomar notas e notas. Quem não tomou notas é que teve que se arranjar como pôde:

– Pois olhe – declarou de repente uma velha fechando o jornal com decisão – pois olhe, eu só lhe digo uma coisa: Deus sabe o que faz.

Ideias do canário

Um homem dado a estudos de ornitologia, por nome Macedo, referiu-se a alguns amigos um caso tão extraordinário que ninguém lhe deu crédito. Alguns chegam a supor que Macedo virou o juízo. Eis aqui o resumo da narração.

– No princípio do mês passado – disse ele –, indo por uma rua, sucedeu que um túburi à disparada quase me atirou no chão. Escapei saltando para dentro de uma loja de belchior. Nem o estrépito do cavalo e do veículo, nem a minha entrada fizeram levantar o dono do negócio, que cochilava ao fundo, sentado numa cadeira de abrir. Era um frangalho de homem, barba cor de palha suja, a cabeça enfiada em um gorro esfarrapado, que provavelmente não achara comprador. Não se adivinhava nele nenhuma história, como podiam ter alguns dos objetos que vendia, nem se lhe sentia a tristeza austera e desenganada das vidas que foram vidas.

A loja era escura, atulhada das coisas velhas, tortas, rotas, enxovalhadas, enferrujadas que de ordinário se acham em tais casas, tudo naquela meia desordem própria do negócio. Essa mistura, posto que banal, era interessante. Panelas sem tampa, tampas em panela, botões, sapatos, fechaduras, umas saia preta, chapéus de palha e de pelo, caixilhos, binóculos, meias casacas, um florete, um cão empalhado, um par de chinelas, luvas, vasos sem nome, dragonas, uma bolsa de veludo, dois cabides, um bodoque, um termômetro, cadeiras, um retrato litografado pelo finado Sisson, um gamão, duas máscaras de arame para o carnaval que há de vir, tudo isso e o mais que não vi ou não me ficou de memória, enchia a loja nas imediações da porta, encostado, pendurado ou exposto em caixas de vidro, igualmente velhas. Lá para dentro, havia outras coisas mais e muitas, e do mesmo aspecto, dominando os objetos grandes, cômodas, cadeiras, camas, uns por cima dos outros, perdidos na escuridão.

Ia a sair, quando vi uma gaiola pendurada da porta. Tão velha como o resto, para ter o mesmo aspecto da desolação geral, faltava-lhe estar vazia. Não estava vazia. Dentro pulava um canário.

A cor, a animação e a graça do passarinho davam àquele amontoado de destroços uma nota de vida e de mocidade. Era o último passageiro de algum naufrágio, que ali foi parar íntegro e alegre como dantes. Logo que olhei para ele, entrou a saltar mais abaixo e acima, de poleiro em poleiro, como se quisesse dizer que no meio daquele cemitério brincava um raio de sol. Não atribuo essa imagem ao canário, senão porque falo a gente retórica; em verdade, ele não pensou em cemitério nem sol, segundo me disse depois. Eu, de envolta com o prazer que me trouxe aquela vista, senti-me indignado do destino do pássaro, e murmurei baixinho palavras de azedume.

– Quem seria o dono execrável deste bichinho, que teve ânimo de se desfazer dele por alguns pares de níqueis? Ou que mão indiferente, não querendo guardar esse companheiro de dono defunto, o deu de graça a algum pequeno, que o vendeu para ir jogar uma quiniela?

E o canário, quedando-se em cima do poleiro, trilou isto:

– Quem quer que sejas tu, certamente não estás de teu juízo. Não tive dono execrável, nem fui dado a nenhum menino que me vendesse. São imaginações de pessoa doente; vai-te curar, amigo.

– Como – interrompi eu, sem ter tempo de ficar espantado. – Então o teu dono não te vendeu a esta casa? Não foi a miséria ou a ociosidade que te trouxe a este cemitério, como um raio de sol?

– Não sei que seja sol nem cemitério. Se os canários que tens visto usam o primeiro desses nomes, tanto melhor, porque é bonito, mas estou vendo que confundes.

– Perdão, mas tu não vieste para aqui à toa, sem ninguém, salvo se o teu dono foi sempre aquele homem que ali está sentado.

– Que dono? Esse homem que aí está é meu criado, dá-me água e comida todos os dias, com tal regularidade que eu, se devesse pagar-lhe os serviços, não seria com pouco; mas os canários não pagam criados. Em verdade, se o mundo é propriedade dos canários, seria extravagante que eles pagassem o que está no mundo.

Pensando nas respostas, não sabia que mais admirar, se a linguagem, se as ideias. A linguagem, posto me entrasse pelo ouvido como de gente, saía do bicho em trilos engraçados. Olhei em volta de mim, para verificar se estava acordado; a rua era a mesma, a loja era a mesma loja escura, triste e úmida. O canário, movendo a um lado e outro, esperava que eu lhe falasse. Perguntei-lhe então se tinha saudades do espaço azul e infinito.

– Mas, caro homem – trilou o canário –, que quer dizer espaço azul e infinito?

– Mas, perdão, que pensas deste mundo? Que coisa é o mundo?

– O mundo – redarguiu o canário com certo ar de professor –, o mundo é uma loja de belchior, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí, tudo é ilusão e mentira.

Nisto acordou o velho, e veio a mim arrastando os pés. Perguntou-me se queria comparar o canário. Indaguei se o adquirira, com o resto dos objetos que vendia, e soube que sim, que o comprara a um barbeiro, acompanhado de uma coleção de navalhas.

– As navalhas estão em muito bom uso – concluiu ele.

– Quero só o canário.

Paguei-lhe o preço, mandei comprar gaiola vasta, circular, de madeira e arame, pintada de branco, e ordenei que a pusessem na varanda da minha casa, donde o passarinho podia ver o jardim, o repuxo e um pouco do céu azul.

Era meu intuito fazer um longo estudo do fenómeno, sem dizer nada a ninguém, até poder assombrar o século com a minha extraordinária descoberta. Comecei por alfabetar a língua do canário, por estudar-lhe a estrutura, as relações com a música, os sentimentos estéticos do bicho, as suas ideias e reminiscências. Feita essa análise filosófica e psicológica, entrei propriamente na história dos canários, na origem deles, primeiros séculos, geologia e flora das ilhas Canárias, se ele tinha conhecimento da navegação, etc. Conversávamos longas horas, eu escrevendo as notas, ele esperando, saltando, trilando.

Não tendo mais família que dois criados, ordenava-lhes que não me interrompessem, ainda por motivo de alguma carta ou telegrama urgente, ou visita de importância. Sabendo ambos das minhas ocupações científicas, acharam natural a ordem, e não suspeitaram que o canário e eu nos entendíamos.

Não é mister dizer que dormia pouco, acordava duas ou três vezes por noite, passeava à toa, sentia-me com febre. Afinal tornava ao trabalho, para reler, acrescentar, emendar. Retifiquei mais de uma observação – ou por havê-la entendido mal, ou porque ele não a tivesse expresso claramente. A definição do mundo foi uma delas.

Três semanas depois da entrada do canário em minha casa, pedi-lhe que me repetisse a definição de mundo.

– O mundo – respondeu ele – é um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro e um pouco de azul por cima; o canário, dono do mundo, habita uma gaiola vasta, branca e circular, donde mira o resto. Tudo o mais é ilusão e mentira.

Também a linguagem sofreu algumas retificações, e certas conclusões, que me tinha parecido simples, vi que eram temerárias.

Não podia ainda escrever a memória que havia de mandar ao Museu Nacional, ao Instituto Histórico e às universidades alemãs, não porque faltasse, mas para acumular primeiro todas as observações e retificá-las. Nos últimos dias, não saía de casa, não respondia a cartas, não quis saber de amigos nem parentes. Todo eu era canário. De manhã, um dos criados tinha a seu cargo limpar a gaiola e pôr-lhe água e comida. O passarinho não lhe dizia nada, como se soubesse que a esse homem faltava qualquer prepara científico. Também o serviço era o mais sumário do mundo; o criado não era amador de pássaros.

Um sábado amanheci enfermo, a cabeça e a espinha doíam-me. O médico ordenou absoluto repouso; era excesso de estudo, não devia ler nem pensar, não devia saber sequer o que se passava na cidade e no mundo. Assim fiquei cinco dias; no sexto levantei-me, e só então soube que o canário, estando o criado a tratar dele, fugira da gaiola. O meu primeiro gesto foi para esganar o criado; a indignação sufocou-me, caí na cadeira, sem voz, tonto. O culpado defendeu-se, jurou que tivera cuidado, o passarinho é fugira por astuto.

– Mas não o procuraram?

– Procuramos, sim, senhor; a princípio trepou ao telhado, trepei também, ele fugiu, foi para a árvore, depois se escondeu não sei onde. Tenho indagado desde ontem, perguntei aos vizinhos, aos chacareiros, ninguém sabe nada.

Padeci muito; felizmente, a fadiga estava passada, e com algumas horas pude sair à varanda e ao jardim. Nem sombra do canário. Indaguei, corri, anunciei, e nada. Tinha já recolhido as notas para compor a memória, ainda que truncada e incompleta, quando me sucedeu visitar um amigo, que ocupa umas das mais belas e grandes chácaras dos arrabaldes. Passeávamos nela antes de jantar, quando ouvi o trilar esta pergunta:

– Viva, senhor Macedo, por onde tem andado que desapareceu?

Era o canário, estava no galho de uma árvore. Imaginem como fiquei, e o que lhe disse. O meu amigo cuidou que eu estivesse doido; mas que me importavam cuidados de amigos?

Falei ao canário com ternura, pedi-lhe que viesse continuar a conversação, naquele nosso mundo composto de um jardim e repuxo, varanda e gaiola branca e circular.

– Que jardim? Que repuxo?

– O mundo, meu querido.

– Que mundo? Tu não perdes os mal costumes de professor. O mundo – concluiu solenemente – é um espaço infinito azul, como o sol por cima.

Indignado, retorqui-lhe que, se eu lhe desse crédito, o mundo era tudo; até já fora uma loja de belchior.

– De belchior? Trilou ele às bandeiradas despregadas. Mas há mesmo lojas de belchior?

ANEXO B TEXTOS DAS ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA**Poema Brasileiro**

Ferreira Gullar - (1962)

No Piauí de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí
de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí
de cada 100 crianças
que nascem
78 morrem
antes
de completar
8 anos de idade

Antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade

Como a polícia libertou 13 irmãos mantidos em cativeiro pelos pais na própria casa nos EUA

Ninguém sabe por quanto tempo jovens foram mantidos presos



Fotos repletas de sorrisos em uma festa de casamento, em comemorações de Natal e em uma viagem à Disney. Quem desse uma olhada no perfil conjunto do casal David Allen Turpin, de 57 anos, e Louise Anna Turpin, de 49, no Facebook dificilmente suspeitaria, mas as cenas que se passavam na casa onde viviam na Califórnia estavam bem

distantes dessa realidade.

Na segunda-feira (15), quase um ano e seis meses após a última foto ser postada, [a polícia diz ter descoberto que os 13 filhos do casal, com idades entre dois e 29 anos, eram mantidos em cativeiro pelos próprios pais](#) — alguns deles foram encontrados acorrentados às camas. O episódio, descrito como "chocante" e "inacreditável", levou David e Louise Turpin à prisão, sob as acusações de tortura e abusos. O caso ocorreu em Perris, a 95 km a sudoeste de Los Angeles.

Sem suspeitas

Vizinhos e familiares disseram não ter suspeitado de nada.

Segundo a polícia, os irmãos só foram libertados porque um deles — uma adolescente de 17 anos — conseguiu fugir no último domingo e ligar para a emergência.

De acordo com um comunicado da polícia, a garota aparentava ter apenas dez anos, e estar fraca. Ela usou um celular que encontrou dentro da casa para denunciar que seus pais mantinham os filhos como prisioneiros.

Ao chegar ao local, os policiais encontraram várias crianças presas às camas com correntes e cadeados.

Os ambientes em que estavam foram descritos como escuros, e exalando um cheiro extremamente desagradável.

Os agentes se disseram "chocados" ao descobrir que sete dos filhos já eram adultos, com idades entre 18 e 29 anos.

"As vítimas aparentavam estar malnutridas, e muito sujas", disse a polícia. Todas estão sendo tratadas em hospitais locais.

O chefe de um dos hospitais, Mark Uffer, disse à agência de notícias Reuters que "o que se vê é inacreditável".

Fonte: <https://noticias.r7.com/internacional/como-a-policia-libertou-13-irmaos-mantidos-em-cativeiro-pelos-pais-na-propria-casa-nos-eua-16012018>

Natascha Kampusch



Natascha Kampusch hoje vive reclusa em Viena

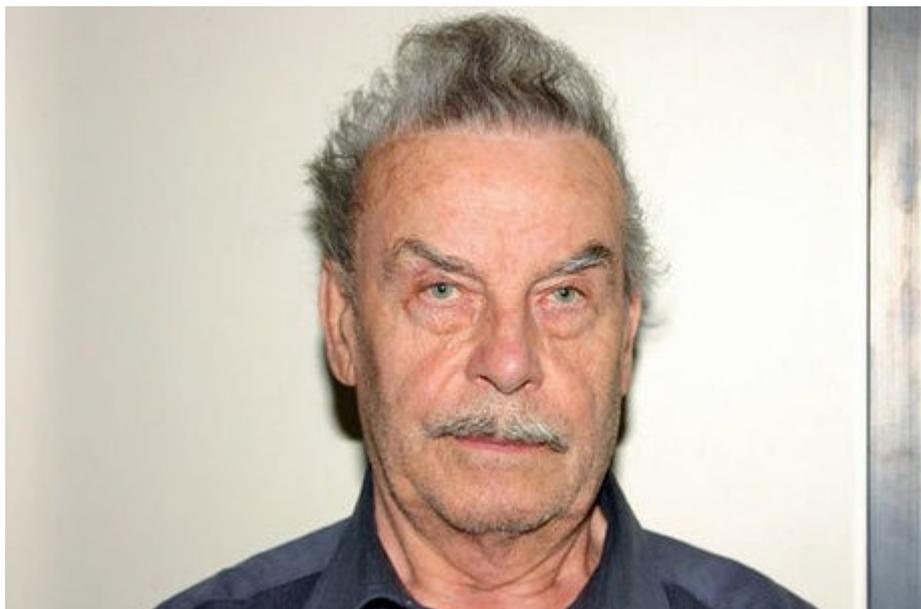
Getty Images

Um dos casos de sequestro e cárcere privado mais famosos do mundo é o da jovem austríaca Natascha Kampusch. Ela foi sequestrada em 1998, quando tinha 10 anos e estava caminhando para a escola. **[Ela conseguiu fugir em 2006](#)** e seu sequestrador, Wolfgang Priklopil, cometeu suicídio na mesma noite.

Sua história gerou comoção mundial e sua primeira entrevista depois da fuga foi transmitida para 120 países. Pouco tempo depois, em 2008 ela começou a apresentar seu próprio programa em um canal de TV austríaco. Depois de se afastar da televisão em busca de privacidade, **[Natascha lançou o livro 3096 dias onde conta a história do seu cativo](#)**. O livro foi transformado em um filme chamado 3096 Dias de Cativo. Atualmente, ela vive reclusa em um apartamento no centro de Viena, longe da fama.

Fonte: <https://noticias.r7.com/internacional/casa-do-terror-outros-casos-de-carcere-privado-pelo-mundo-16012018>

Elisabeth Fritzl



Por 24 anos, Elisabeth Fritzl foi mantida presa por seu pai Josef Fritzl no porão de sua casa, em Amstetten, na Áustria. Durante seu confinamento, ela foi estuprada pelo próprio pai. Dos estupros recorrentes nasceram sete filhos, um deles, morreu poucos dias depois de nascer e foi queimado em uma caldeira por Josef.

O pai levou 3 das crianças sobreviventes para morar em sua casa, com a mãe de Elisabeth, Rosemarie. Ele também obrigava a filha a escrever cartas, nas quais ela dizia que estava viajando.

Seu cativeiro só foi descoberto quando uma das filhas que viviam com Josef adoeceu misteriosamente e os médicos pediram que a mãe fosse até o hospital para examiná-la em busca de pistas que ajudassem a menina, que então tinha 19 anos, a se recuperar. Elisabeth temia contar aos médicos o terror que havia vivido nos últimos 24 anos, mas escondeu um bilhete nas roupas da filha adoecida.

Fritzl se declarou culpado de todas as acusações e foi condenado à prisão perpétua. [A casa que serviu de cativeiro para Elisabeth foi demolida.](#) -

Fonte: <https://noticias.r7.com/internacional/casa-do-terror-outros-casos-de-carcere-privado-pelo-mundo-16012018>

Amanda Barry, Gina de Jesus e Michelle Knight



Cadeados que Ariel Castro usava para prender as vítimas

Nesse [caso que ficou conhecido como o “Sequestro de Cleveland”](#), o americano Ariel Castro sequestrou Amanda Barry, Gina de Jesus e Michelle Knight. Knight, que foi a primeira a ser sequestrada e passou mais de 10 anos no cativeiro, arquitetou a fuga e ajudou as companheiras. Durante o tempo em que ficou no cativeiro, Michelle Knight engravidou seis vezes e em todas elas sofreu abortos causados por Castro que lhe batia e lhe deixava com fome para que ela perdesse o bebê.

[Amanda Berry também foi estuprada por Castro e teve uma filha durante a prisão](#). O parto foi feito por Michelle Knight, enquanto ela ouvia ameaças caso algo acontecesse com a criança.

O julgamento de Castro aconteceu em agosto de 2013, três meses depois da libertação das prisioneiras. Ele foi condenado à prisão perpétua, mas foi encontrado morto em sua cela cerca de um mês depois.

Fonte: <https://noticias.r7.com/internacional/casa-do-terror-outros-casos-de-carcere-privado-pelo-mundo-16012018>

Coleen Stan

Em 1977, Coleen Stan andava pelas rodovias do Oregon pedindo carona para chegar até a festa de um amigo que vivia na Califórnia. Em certo momento de sua viagem, ela se encontrou com o casal Cameron e Janice Hooker, que lhe ofereceram carona, mas acabaram sequestrando a garota, que tinha 20 anos na época.

Stan foi levada para a casa do casal e foi mantida prisioneira dentro de um caixão que Cameron - um marceneiro - havia construído embaixo da sua cama. Ela só era liberada um ou duas horas por dia para limpar a casa ou servir de babá para o casal que tinha duas filhas.

Cameron inventou para Coleen que havia uma organização secreta chamada The Company (A Companhia) que a vigiava e que mataria sua família caso ela fugisse. Para isso, ele a obrigou a assinar um contrato de escravidão.

Depois de sete anos mantendo-a como prisioneira, Janice Hooker, a esposa do sequestrador a ajudou a fugir. Apesar de toda a tortura a qual foi submetida. Coleen Stan não contou nada à polícia.

Foi Janice Hooker que revelou toda a tragédia a seu pastor, que a convenceu a entregar seu marido para a polícia. Janice foi inocentada das acusações, enquanto Cameron foi condenado a mais de 100 anos de prisão, mas pode pedir condicional em 2030.

Fonte: <https://noticias.r7.com/internacional/casa-do-terror-outros-casos-de-carcere-privado-pelo-mundo-16012018>

As seis belgas

Seis garotas belgas com idades entre 8 e 19 anos foram sequestradas e mantidas prisioneiras pelo belga Marc Dutroux entre 1995 e 1996. Em uma de suas casas, a polícia encontrou os corpos de Julie Lejeune e Melissa Russo que haviam morrido de fome.

Mais tarde a polícia também encontrou enterrados no quintal os corpos das jovens An Marchal, de 17 anos, e Efeje Lambrecks, de 19. As únicas sobreviventes foram Sabine Dardenne e Laetitia Delhez, elas foram resgatadas dois dias depois de terem sido sequestradas por Dutroux. Em 2004, ele foi condenado à prisão perpétua.

Fonte: <https://noticias.r7.com/internacional/casa-do-terror-outros-casos-de-carcere-privado-pelo-mundo-16012018>